

Diskusjonen i teori og praksis

Om diskusjonen som undervisningsmetode

Åsmund Solberg



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

© Åsmund Solberg

2012

Diskusjonen i teori og praksis. Om diskusjonen som undervisningsmetode.

Åsmund Solberg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Diskusjonen har et stort læringspotensial, og blir hyppig benyttet som undervisningsmetode av samfunnsfaglærere. Diskusjonen har også en sentral plass i læreplanene i samfunnsfag. Derfor er diskusjonen som undervisningsmetode tema for denne oppgaven, der jeg forsøker å svare på følgende tre problemstillinger:

- P1: Hvordan forstår og bruker lærere og elever begrepet «diskusjon»?
- P2: Hvordan begrunner lærere at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode?
- P3: Hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får ut av diskusjonen som undervisningsmetode?

Oppgaven tar utgangspunkt i en idealtypisk forståelse av diskusjonen, som er utarbeidet med utgangspunkt i David Bridges (1979). Den idealtypiske diskusjonen forutsetter at deltakerne må være fredelige, rasjonelle, åpne og kritiske, og at diskusjonen er maktfri. Bruken av diskusjonen som undervisningsmetode kan begrunnes ut fra et konstruktivistisk læringssyn, språkets og kommunikasjonens sentrale funksjon i læringsprosesser, eller som et middel for å utvikle både kunnskaper og forskjellige ferdigheter hos elevene.

Problemstillingene er undersøkt ut fra en hermeneutisk vitenskapsforståelse og med et kvalitativt og fenomenologisk forskningsdesign. Dataene er blitt samlet inn gjennom å intervju tre lærere med personlig intervju, og ni elever gjennom fokusgrupper.

Analysen viser at det som først og fremst skiller elevenes og lærernes forståelse og bruk av diskusjonsbegrepet, er at elevene har et tvetydig syn på formålet med diskusjonen. På den ene siden mener de, som lærerne, at formålet med å diskutere er å belyse emnet som diskuteres. Samtidig gir de uttrykk for at diskusjonen er en slags konkurranse der formålet er å «vinne». Dette kan ha didaktiske implikasjoner, fordi en debatt og en diskusjon kan gi forskjellig læringsutbytte. Først og fremst ved at diskusjonen har et større potensiale for å utvikle elevene demokratisk dannelsen enn debatten.

Analysen viser videre at elevene først og fremst opplever at deres læringsutbytte av å diskutere, er at de får kunnskap om emnet. Dette mener også lærerne, men denne begrunnelse for å bruke diskusjonen, legger de ikke noen særlig stor vekt på. Lærerne fokuserer derimot mer på at elevene gjennom diskusjonen kan utvikle sine ferdigheter i å diskutere, og holdninger som innebærer at de forstår at verden ikke er svart/hvit.

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en spennende og lærerik prosess, og jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har bidratt med hjelp på forskjellige måter.

Først må jeg rette en stor takk til de tre lærerne og ni elevene som tok seg tid til å stille opp som informanter, og som har delt sine tanker og meninger med meg. Samtalene med dere var svært interessante, og ga meg et rikt og spennende datamateriale å arbeide med.

Takk til min veileder Dag Fjeldstad som har satt meg på sporet av litteratur og forskjellige innfallsvinklinger, og som har gitt meg konstruktive og gode tilbakemeldinger. Jeg vil også takke min veileder fra praksis under PPU, som stilte opp på pilotintervju, og som i den forbindelse ga meg nyttige innspill.

Mine medstudenter fortjener takk for utlån av bøker, praktiske tips, lunsj- og kaffepauser og for generelt godt humør. En spesiell takk går til Siri som i tillegg har hjulpet meg med kommentarer og tilbakemeldinger på intervjuguidene og annen substansiell hjelp.

Jeg vil også takke min familie, som hele veien har hatt tro på meg og støttet meg. Ikke minst vil jeg takke pappa som har lest korrektur. En takk går også til mine venner for å ha dratt meg vekk fra masteren når jeg har hatt lyst på en avkobling.

Til slutt vil jeg gi en stor takk til Solfrid. Når jeg har vært litt lat, har du tuppa meg i ræva, men du har også «kommandert» meg til å ta fri når du så at jeg hadde behov for det. Du har vært en god samtale- og diskusjonspartner, har gitt meg konstruktive, kritiske og nyttige tilbakemeldinger, både når det gjelder språk og innhold, og du har fått meg til å reflektere rundt sentrale aspekter ved oppgaven. Ikke minst vil jeg takke deg for at du alltid støtter meg og er til stede for meg.

Oslo, 27.05. 2012

Åsmund Solberg

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	11
1.1	Om undervisningsmetoder	12
1.2	Problemstillinger	13
1.3	Disposisjon	14
2	Teori.....	15
2.1	Hva er diskusjonen?.....	15
2.1.1	Bridges' betingelser for diskusjonen.....	16
2.1.2	Fredelig og ordentlig	19
2.1.3	Rasjonelt.....	19
2.1.4	Maktfritt	20
2.1.5	Åpenhet	21
2.1.6	Kritisk.....	22
2.1.7	Diskusjonen og debatten	23
2.1.8	Diskusjonen og dialogen	24
2.2	Hvorfor diskutere?.....	25
2.2.1	Konstruktivismen og diskusjonen	25
2.2.2	Språk og kommunikasjon i læringsprosesser	27
2.2.3	Diskusjonens instrumentelle funksjoner	29
2.2.4	Lære å diskutere – en forutsetning for demokratiet?.....	32
2.3	Oppsummering	34
3	Metode	36
3.1	Epistemologiske betraktninger	36

3.2	Forskningsdesign	38
3.2.1	Valget mellom kvantitativ eller kvalitativ tilnærming	39
3.2.2	Fenomenologi.....	40
3.3	Datainnsamling	41
3.3.1	Kvalitativt intervju	42
3.3.2	Fokusgrupper.....	43
3.4	Praktisk gjennomføring	44
3.4.1	Utvalg og rekruttering	44
3.4.2	Intervjuguide	45
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene	45
3.4.4	Transkribering	46
3.5	Analyse av data.....	47
3.6	Etiske betraktninger	48
4	Analyse og drøfting	50
4.1	Forståelse av diskusjonen	52
4.1.1	Hvordan lærerne forstår diskusjonen	53
4.1.2	Hvordan elevene forstår diskusjonen	56
4.1.3	Sammenlikning mellom elevenes og lærernes forståelse.....	60
4.2	Diskusjonen som undervisningsmetode	61
4.2.1	Lærernes begrunnelser	61
4.2.2	Elevenes opplevde læringsutbytte	65
4.2.3	Sammenlikning av begrunnelse og læringsutbytte.....	69
4.3	Didaktiske implikasjoner	71
4.3.1	Ulik forståelse av formålet med diskusjonen	71
4.3.2	Diskusjonens x-faktor: konkurranseelementet	73
4.3.3	Er debattens læringspotensiale undervurdert?.....	74

5	Kritiske innvendinger	76
5.1	Evaluering av undersøkelsen	76
5.1.1	Troverdighet	76
5.1.2	Overførbarhet	79
5.2	Er den ideelle diskusjonen mulig i skolen?	80
5.2.1	Problemet med manglende åpenhet og rasjonalitet.....	81
5.2.2	Problemet med at diskusjonen ikke er maktfri	82
5.2.3	Den ideelle diskusjonen som ideal?	86
6	Avslutning	87
6.1	Oppsummering	87
6.2	Konklusjon.....	89
6.2.1	Didaktiske implikasjoner.....	89
6.2.2	Anbefalinger.....	90
	Litteraturliste.....	91
	Vedlegg 1: Intervjuguide – lærere:.....	97
	Vedlegg 2: Intervjuguide – elever	99
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	101
	Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD	102
	Figur 1: Didaktisk relasjonstenkning	12
	Figur 2: Svarfordeling på påstander om klimaet i klasserommet. 8. trinn	85

1 Innledning

«Norske fjortiser på topp» (Wisløff 2010) og «Her er norske elever i verdensklasse» (Gunnarsen 2010) var blant overskriftene som ble tatt i bruk da resultatene fra den internasjonale demokratistudien ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) skaffet det norske skolesystemet etterlengtet positive omtale i media. Resultatene fra ICCS viste nemlig at norske elever ligger i verdenstoppen i demokratisk beredskap og vilje til å delta i samfunnet som engasjerte medborgere. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen mente at lærernes evne til å innby til diskusjon og åpenhet i klasserommet hadde stor betydning for at norske elever gjorde det så bra i undersøkelsen (Gunnarsen 2010).

Tema for denne oppgaven er diskusjonen som undervisningsmetode. Dette er et tema jeg har valgt fordi diskusjonen i denne sammenheng har et stort potensiale. Dette potensialet vil bli belyst i kapittel 2.2.3. Gjennom diskusjonen kan elever få økt kunnskap, forståelse og perspektivrikdom og de kan utvikle sine muntlige ferdigheter og sin kritiske sans. Det å kunne diskutere er også en egen ferdighet som kan trenes opp. Denne ferdigheten er sentral i elevenes demokratiske dannelse, noe vi skal se på i kapittel 2.2.4.

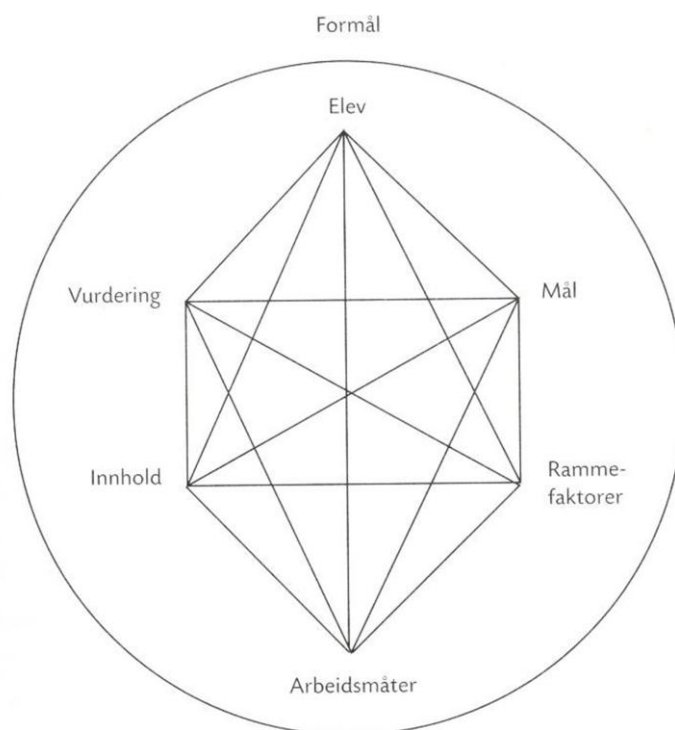
I tillegg til at diskusjonen har dette potensialet, er det også en undervisningsmetode som lærere ofte benytter seg av i samfunnsfag. I den norske ICCS-studien fra 2009, oppga hele 59 prosent av samfunnsfaglærerne i studien at de svært ofte eller ofte bruker diskusjon om kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen på 8. trinn, mens 39 prosent av lærerne oppga at de brukte undervisningsmetoden noen ganger. Kun to prosent av lærerne brukte aldri diskusjon av kontroversielle spørsmål i demokratiundervisningen (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011:181). I Elevundersøkelsen 2011 oppga om lag syv av ti elever at de bruker samtale eller diskusjon mellom lærer og elev som arbeidsmåte en gang i uken eller oftere (Wendelborg, Røe og Skaalvik 2011:165). Disse resultatene tyder på at diskusjonen er en undervisningsmetode som ofte blir tatt i bruk.

Diskusjonen har også en sentral plass i læreplanen for samfunnsfag. I læreplanen for samfunnsfag står det blant annet at en del av formålet med faget er å «fremje evne til å diskutere, resonnere og til å løse problem i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2010a). Begrepet «diskutere» blir også brukt som målverb i mange av kompetansemålene for samfunnsfag. I samfunnsfag på videregående opplæring, blir «diskutere» brukt som målverb i hele elleve av 35 kompetansemål. I programfaget politikk, individ og samfunn, har

diskusjonen også en sentral plass i læreplanen. Den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig innebærer her blant annet «å samtale om og diskutere aktuelle samfunnsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet 2010b). Dessuten blir «diskutere» også i dette faget hyppig brukt som målverb (Ibid.).

1.1 Om undervisningsmetoder

«Didaktikk er teori om undervisning og læring (...) Mer populært snakker en om undervisningas hva, hvorfor og hvordan» (Tønnessen og Tønnessen 2007:14). I didaktikken handler spørsmålet om undervisningens *hvordan* om undervisningsmetoder (Ibid.:135). Denne oppgaven handler altså om bruken av diskusjonen som undervisningsmetode. Dette betyr ikke at jeg mener at dette er den eneste rette måten å drive undervisning på. Som Tønnessen og Tønnessen påpeker, så velger en ikke undervisningsmetode «på samme måte som en slenger på seg en jakke» (Ibid.:136). For det første er variasjon i arbeidsmåter svært viktig (Koritzinsky 2006:166), for det andre har læreren mange flere hensyn å ta med i sin metodiske refleksjon.



Figur 1: Didaktisk relasjonstenkning, hentet fra Engelsens (2009:47)

Dette viser Bjørndal og Lieberg på en tydelig måte med sin didaktiske relasjonsmodell (Fig. 1). Den didaktiske relasjonsmodellen viser at det er en klar sammenheng og samspill mellom sentrale faktorer i undervisningssituasjoner. Dette innebærer at «de valgene og avgjørelsene som man tar med hensyn til en kategori, må nødvendigvis få konsekvenser for de andre kategoriene» (Engelsen 2009:45-46). Med andre ord må lærere ta hensyn til både undervisningens mål, rammefaktorer, innhold og vurdering, samt elevenes forutsetninger og overordnede formål, hvis de velger å bruke diskusjonen som undervisningsmetode.

1.2 Problemstillinger

Diskusjonen er ikke den eneste rette undervisningsmetoden. Læreren må gjennom metodisk refleksjon finne ut når den metoden *kan* være godt egnet. For diskusjonen har et stort potensiale og blir hyppig brukt som undervisningsmetode av samfunnsfaglærere, og diskusjonen har en sentral plass i læreplanene for samfunnsfag. Det er derfor et tema jeg mener det er verdt å undersøke nærmere i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng.

Oppgaven har tre problemstillinger:

- P1: Hvordan forstår og bruker lærere og elever begrepet «diskusjon»?
- P2: Hvordan begrunner lærere at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode?
- P3: Hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får ut av diskusjonen som undervisningsmetode?

I P1 vil jeg undersøke hvordan lærere og elever forstår og bruker begrepet «diskusjon», sett i lys av hvordan begrepet blir definert og forstått teoretisk. Den ideelle diskusjonen betinger at diskusjonsdeltakerne snakker sammen om et tema der flere standpunkt er representert, deltakerne er åpne for å bli påvirket og har som formål å belyse emnet som diskuteres. Diskusjonen går fredelig og ordentlig for seg, og er rasjonell, maktfri, åpen og kritisk (jf. Kapittel 2.1). Det vil være av stor interesse å se om dette kun er honnørord, eller om de faktisk gjenspeiler lærernes og elevenes forståelse av diskusjonen.

Valget av problemstillingene P2 og P3 er inspirert av tanken om at det finnes ulike læreplannivåer. Goodlad m.fl. skisserte fem forskjellige læreplannivåer (Goodlad m.fl. 1979, hentet fra Engelsen 2009:28). *Ideen*es læreplan er læreplanen idegrunnlag, mens *den formelle læreplanen* er de offisielle læreplandokumentene. *Den oppfattede læreplanen* er hvordan

lærere (og andre) tolker den formelle læreplanen og som danner utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. *Den operasjonaliserte læreplanen* er den opplæringen som faktisk blir gjennomført, og *den erfarte læreplanen* er elevenes opplevelse av og erfaringer med opplæringen. Tanken bak de fem ulike læreplannivåene, er å illustrere at det er en lang vei fra ideene bak læreplanen til elevenes faktiske læring (Ibid.).

P2 tar utgangspunkt i den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen, og prøver å finne ut hvilke tanker og metodiske refleksjoner som ligger bak bruken av akkurat diskusjonen som undervisningsmetode. Lærere burde reflektere og ha både kortsiktige og langsiktige intensjoner ved å bruke nettopp denne metoden. P3 fokuserer på elevenes opplevde læringsutbytte ved bruken av diskusjonen som undervisningsmetoden. Derfor hører P2 og P3 sammen, for de kan bidra til å gi oss en pekepinn om det er sammenfall mellom læreres intensjon bak undervisningen og elevenes opplevde læringsutbytte. Dermed vil vi kunne se om diskusjonen som undervisningsmetode svarer til de forventningene lærere har til diskusjonens potensiale.

Forhåpentligvis kan resultatene fra undersøkelsen av disse problemstillingene gi oss interessante perspektiver og en bedre forståelse av diskusjonen som undervisningsmetode. Oppgaven vil også kunne rette søkelyset mot diskusjonen som undervisningsmetode og dens potensial på generelt basis, og være med å øke bevisstheten rundt bruken av denne undervisningsmetoden.

1.3 Disposisjon

I kapittel 2 vil det teoretiske fundamentet til oppgaven bli presentert. Her vil jeg forsøke å svare på to sentrale spørsmål: Hva er diskusjonen, og hvorfor bruke diskusjonen som undervisningsmetode? I kapittel 3 vil jeg presentere og begrunne forskningsmetoden som er blitt benyttet i undersøkelsen. I kapittel 4 presenterer jeg min analyse av datamaterialet, drøfter funnene og ser på noen didaktiske implikasjoner av funnene. I kapittel 5 vil jeg undersøke noen kritiske innvendinger mot sentrale aspekter ved oppgaven, og i kapittel 6 vil jeg oppsummere og konkludere resultatene fra oppgaven.

2 Teori

Teoridelen er bygget opp rundt to hovedtemaer. I den første delen forsøker jeg å avklare hva diskusjonen er. Her presenterer jeg noen betingelser som er nødvendige for å kunne si at noen er engasjert i en diskusjon, og hvilke intellektuelle og moralske kvaliteter som disse betingelsene forutsetter at diskusjonsdeltakerne innehar. Diskusjonen slik den blir presentert her, er dermed en weberiansk idealtipe av fenomenet diskusjon. Det vil si at vi ser på typiske egenskaper og karakteristiske trekk ved diskusjonen. Vi vil antakeligvis ikke kunne forvente å finne noe eksempel på en slik idealtypisk diskusjon i den sosiale verden, men vi får en oversikt over diskusjonen som fenomen (Skirbekk 2009). For å få en enda bedre forståelse av hva diskusjonen er, ser jeg også på hva den *ikke* er ved å sammenlikne den med henholdsvis debatten og dialogen. I den andre delen av teorien, vil jeg se nærmere på noen forskjellige begrunnelser som lærere kan ha for å legitimere valget av diskusjonen som undervisningsmetode.

2.1 Hva er diskusjonen?

En samtale finner sted når to eller flere personer kommuniserer med hverandre gjennom ord. Det finnes flere forskjellige former for samtale, men den kan hovedsakelig deles inn i tre samtaleformer. Disse tre er dialogen, diskusjonen og debatten (Spurkeland 2005:47). Jeg vil nå forsøke å finne essensen ved diskusjonen. Hva kjennetegner diskusjonen? Hva er særegent ved akkurat denne samtaleformen? Før jeg begynner vil jeg imidlertid påpeke en vesentlig detalj. Begrepet diskusjon brukes ofte både i dagligtalen og academia, og kan ta mange mulige former. Jeg er for eksempel engasjert i flere diskusjonsforum på Internett, i akademiske oppgaver kan jeg skrive «jeg vil nå diskutere...» og jeg kan ha diskusjoner med veileder eller medstudenter. Videre i oppgaven vil jeg begrense bruken av begrepet «diskusjon» til å gjelde diskusjoner som foregår muntlig og ansikt-til-ansikt mellom to eller flere mennesker. Dette betyr allikevel ikke at det jeg skriver om diskusjonen ikke er relevant for andre former å diskutere på.

For å se på hva som kjennetegner en idealtypisk diskusjonen, tar jeg utgangspunkt i boka «Education, Democracy and Discussion» (1979) av David Bridges, en utdanningsfilosof med over 20 års erfaring fra undervisning. Der utviklet Bridges ett sett med betingelser som må

være oppfylt for at man kan si at noen er engasjert i en diskusjon. Disse betingelsene forutsetter også at diskusjonsdeltakerne innehar visse moralske og intellektuelle kvaliteter. Sammen gir Bridges' betingelser og de moralske og intellektuelle kvalitetene en svært omfattende og detaljert, men også svært forståelig og oversiktlig, sammenfatning av prinsippene som konstituerer diskusjonen. Bridges' prinsipper utgjør rammeverket, men prinsippene vil bli utdypet ved hjelp fra andre aktuelle teoretikere.

Etter at vi har fått en større forståelse av hvilke betingelser som konstituerer diskusjonen, skal vi sammenlikne diskusjonen med debatten og dialogen. Alle disse begrepene brukes ofte om hverandre, og med god grunn, for disse samtaleformene har flere betydelige likhetstrekk og det er gjerne en glidende overgang mellom begrepene. Det er derfor helt nødvendig å peke på forskjeller og likheter, og dermed få avklart hvordan vi kan skille disse fra hverandre.

2.1.1 Bridges' betingelser for diskusjonen

I følge David Bridges må følgende betingelser være oppfylt for å kunne si at noen personer er engasjert i en diskusjon (Bridges 1979:16, Dillon 1994:9):

- a) Diskusjonsdeltakerne må snakke sammen
- b) Diskusjonen må omhandle et emne
- c) Mer enn ett standpunkt om emnet må være representert
- d) Diskusjonsdeltakerne er innstilte på å være svarende og mottakelig (responsive) for de andre standpunktene som blir presentert
- e) Intensjonen til diskusjonsdeltakerne er å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse (judgment) om emnet som diskuteres

Hvis alle disse betingelsene er oppfylt, kan vi si at vi har en ideell diskusjon. Dette er imidlertid en idealtypisk diskusjon som vi ikke kan forvente å finne i den sosiale verden. Der kan vi heller se for oss at disse betingelsene kan bli møtt i større eller mindre grad (Dillon 1994:9). Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 5.2.

De to første betingelsene om at man i diskusjonen må snakke sammen om et emne er ganske åpenbare, men allikevel viktig å påpeke. Å snakke sammen innebærer at man snakker til hverandre, lytter på hverandre og responderer på hverandres utsagn (Dillon 1994:9). Hvis ikke diskusjonsdeltakerne snakker sammen, kan heller ikke de andre betingelsene bli møtt.

Dessuten må en diskusjon være om *noe*, enten det er om et spørsmål, et emne eller en sak (Bridges 1979:14). Dette skiller diskusjonen fra småprat. I småpraten hopper man fra ett emne til ett annet og man kan snakke om det som faller en inn, uten at det er relatert til hva den forrige snakket om. Slik småprat har i følge sosiologen Dag Album en viktig sosial betydning. Gjennom småpraten bekrefter og inkluderer mennesker hverandre (Album 1994). Diskusjonen er imidlertid en mer målrettet prosess enn småpraten (Dillon 1994:13-14). Det viktige er ikke *at* man prater, men *hva* man prater om.

Den tredje betingelsen om at mer enn ett standpunkt må være representert, er en sentral og helt nødvendig betingelse for diskusjonen. (Bridges 1979:14, Ments 1990:25, Englund 2004:257). Dette virker kanskje opplagt, men er allikevel et viktig poeng. Fra min egen tid som elev husker jeg at det av og til forekom såkalte «diskusjoner» der elevene og læreren egentlig bare satt og sa at vi var enige med hverandre. At mer enn ett standpunkt må være representert, utelukker at man kan ha diskusjoner om empiriske spørsmål, det vil si spørsmål som kun har ett riktig svar som man kan finne ut av ved å slå det opp i et leksikon eller liknende (Fastvold 2009:65-72, Dillon 1994:32). Det kan for eksempel ikke være noen ulike standpunkt rundt spørsmålet «hva heter hovedstaden i Burkina Faso?». Man får med andre ord ikke noen diskusjon om et emne eller et spørsmål der kun ett standpunkt er representert.

Den fjerde betingelsen sier at diskusjonsdeltakerne må være innstilte på å være svarende og mottakelig for de andre standpunktene som blir presentert. Bridges' betingelser sier at diskusjonsdeltakere må være «responsive», et ord som kan oversettes til «svarende» og til «mottakelige». Det at deltakerne må være svarende innebærer at deltakerne tar til seg hva som er blitt sagt tidligere i diskusjonen og tilpasser sine innspill ut fra disse. Man kan med andre ord ikke stille opp med et forhåndsskrevet manus som man følger slavisk. At deltakerne er mottakelige for de andre standpunktene, vil si at de er innstilte på å la de andre standpunktene påvirke deres eget. Dette innebærer at deltakerne setter pris på at det eksisterer forskjellige standpunkt, og at de er villige til å forstå og bli påvirket av de forskjellige standpunktene. Dette er en nødvendig betingelse for diskusjonen, og et avgjørende skille mellom diskusjonen og debatten, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 2.1.7. Hovedpoenget her er uansett at diskusjonsdeltakerne må være svarende og innstilt på å bli påvirket (Bridges 1979:15-16).

Den siste betingelsen for diskusjonen, handler om hvilket formål diskusjonen skal ha. I følge den politiske filosofen Joshua Cohen, er formålet med deliberasjon og diskusjon å komme frem til en rasjonelt motivert konsensus som alle er overbevist om. Cohen påpeker imidlertid

at selv under en ideell deliberasjon er det ikke sikkert man kommer frem til en løsning som alle kan være enige om (Cohen 2003:348). Uavhengig om man kommer til en rasjonelt motivert konsensus eller ikke, er det flere som påpeker at formålet med en diskusjon ikke nødvendigvis er å komme til enighet, men å belyse de ulike standpunktene som er representert (Englund 2004:257-258, Børhaug 2005:176). Bridges støtter opp under dette synet og påpeker at diskusjonen er en aktivitet som ikke har noen forpliktelse om å ta en endelig avgjørelse mellom de alternative standpunktene, men en aktivitet som tar sikte på å *utvikle forståelse*.

Derfor er den siste betingelsen for diskusjonen at diskusjonsdeltakerne skal ha som intensjon å *utvikle og forbedre* sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres. Denne betingelsen er dermed avhengig av at diskusjonsdeltakerne er innstilt på å kunne bli påvirket, for uten å være innstilt på å kunne bli påvirket, kan man heller ikke utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse (Bridges 1979:14-16). Dermed kan vi se på diskusjonen som en målrettet prosess der man *søker* etter den beste mulige løsningen (Tønnessen og Tønnessen 2007:160), selv om man ikke er forpliktet til å *finne* den. På den måten kan man egentlig aldri si at en diskusjon kan bli avsluttet, for man kan alltid forbedre sin kunnskap, forståelse og bedømmelse ytterligere, et poeng jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.1.5. Det er imidlertid ikke alle som deler Bridges' oppfatning om at diskusjonens sentrale funksjon er at diskusjonsdeltakerne har som intensjon å utvikle og forbedre sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres. Dette er en viktig årsak til skillet mellom diskusjonen, debatten og dialogen, som jeg vil utdype i kapittel 2.1.7 og 2.1.8.

For at man skal kunne si at noen er engasjert i en diskusjon, må altså diskusjonsdeltakerne snakke sammen om et emne, og mer enn ett standpunkt må være representert. Videre må diskusjonsdeltakerne være svarende og innstilte på å la seg påvirke av de andre standpunktene som blir presentert. Intensjonen med diskusjonen må være at deltakerne skal utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres.

Bridges påpeker at disse betingelsene forutsetter at diskusjonsdeltakerne har visse moralske og intellektuelle kvaliteter. Diskusjonsdeltakerne må være fredelige, rasjonelle, gi avkall på sin makt, åpne og kritiske. Disse kvalitetene må ikke nødvendigvis være fullstendig oppfylt, men til en viss grad må de være til stede for at de betingelsene kan bli oppfylt (Bridges 1979:20-21). Jeg vil nå se nærmere på hva disse moralske og intellektuelle kvalitetene innebærer.

2.1.2 Fredelig og ordentlig

«The commitment to discussion relies on a fundamental preference for non-violent politics» (Thompson 1970, hentet fra Bridges 1979:22). Hal Koch hevder det alltid vil oppstå konflikter når folk skal ta beslutninger, fordi individer er forskjellige og har forskjellige ønsker og interesser. Koch påpeker at konflikter kan løses ved hjelp av ordet eller ved hjelp av sverdet (Koch 1991). Å velge ordet og diskusjonen for å løse en konflikt, er både en forutsetning for, og en moralsk kvalitet ved diskusjonen. Ved å velge å diskutere, har man tatt et standpunkt om at konflikter kan og bør løses gjennom ikkevold. At man velger diskusjonen viser at diskusjonsdeltakerne har en tilbøyelighet til å velge en fredelig og demokratisk måte å håndtere konflikter på.

Videre forutsetter diskusjonen at diskusjonsdeltakerne utviser en viss form for orden og respekt for de reglene som gjelder for diskusjonsformen. For eksempel er det forventet at man ikke avbryter eller snakker i munnen på hverandre, hører på hverandre og at man lar flest mulig delta (Bridges 1979:22). Morten Fastvold fremhever at regler er viktig og positivt, fordi regler utvider vår aksjonsradius i stedet for å begrense den. Vi kan sammenlikne diskusjonen med en fotballkamp. Dersom fotballkampen ikke hadde regler kunne vi sett mange stygge taklinger, spillere som tar ballen med hendene og så videre. Reglene er nødvendig for at fotball skal være fotball. På samme måte er diskusjonen avhengig av visse regler som fører til at diskusjonen ikke ender opp i ingenting. Da vil antakeligvis elevene etter hvert også se nytten av reglene, og begynne å like dem – akkurat som i fotball (Fastvold 2009:55-59).

2.1.3 Rasjonelt

I en diskusjon er ikke deltakerne dogmatiske, men innstilte på å lytte til og la seg bli påvirket av andres meninger, beviser og argumenter. Det er tidligere påpekt at dette er en betingelse for diskusjonen, men det er også en moralsk kvalitet som det er nødvendig at diskusjonsdeltakerne innehar (Bridges 1979:21-22). Men hva skal til for at deltakerne i en diskusjon skal kunne la seg påvirke av andres argumenter?

Ideelt sett skal Jürgen Habermas sitt prinsipp om at kraften i det bedre argument være den avgjørende faktoren. Det innebærer at diskusjonsdeltakerne må begrunne og argumentere for sine synspunkt, og argumentene skal anerkjennes i kraft av deres styrke og gyldighet (Cohen 2003:347, Eriksen 1995:22). I en diskusjon er man derfor ikke ute etter å *overtale* andre

aktører, men å *overbevise* dem. Distinksjonen mellom disse to begrepene går ut på at et menneske som overtales, underkaster seg en annens mening, tro eller argumenter uten å ha forståelse. Et menneske som blir overbevist har derimot forstått den andres argumenter og godtatt dem som gyldige. Derfor appellerer diskusjonen til fornuften (Henriksen 2005:14,23).

Fastvold påpeker at rasjonaliteten setter rammen for hva vi med rimelighet kan si, derfor må meninger begrunnes, og begrunnelsene skal vurderes ut fra om de er dårlige eller gode (Fastvold 2009:41-42, 102-133, 178-180). Betyr det at vi må kreve at diskusjonsdeltakerne skal være fullstendige rasjonelle? Det kan i så fall virke som et urimelig høyt og uoppnåelig krav, fordi «vi alle har en slags forforståelse, eller *for-dom*, når vi går inn i en situasjon og blir stilt ovenfor ulike hendelser og fenomener» (Brodtkorb og Rugkåsa 2010:33).

Hans-Georg Gadamer påpeker at vi alle har *for-dommer* som består av ulike oppfatninger og holdninger. Disse *for-dommene* er avhengig av våre personlige erfaringer og vår sosiale og kulturelle bakgrunn, og kan ikke legges vekk (Ibid.). Mennesket kan ikke legge vekk sine følelser og *for-dommer*, og har derfor begrenset rasjonalitet. Bridges hevder imidlertid at det viktigste er at diskusjonsdeltakerne er *fornuftige* personer som er mottakelige for opplysning og sunn fornuft (Bridges 1979:16). Det vil innebære at de har god dømmekraft, eller sunn fornuft, som i følge Gadamer innebærer at man kan «anvende det man har lært og vet på en riktig måte» (Gadamer 2010:56). Men selv om mennesker har begrenset rasjonalitet, og det viktigste er at diskusjonsdeltakerne er fornuftige, er fortsatt idealet at kraften i det bedre argument skal være gjeldende.

2.1.4 Maktfritt

En forutsetning for at kraften i det bedre argument skal være gjeldende, er at diskusjonen er maktfri. Det er altså argumentene som skal være avgjørende i en diskusjon, derfor er en diskusjon kun mulig når deltakerne gir avkall på sin makt (Henriksen 2005:13). Cohen presiserer at et sentralt prinsipp ved den ideelle deliberasjonen, er at deltakerne må være både formelt og substansielt like. Det vil si at alle parter både har en lik rett til deltakelse i diskusjonen, og at makten er likt distribuert. Det vil sørge for at alle har lik rett til å sette dagsorden, foreslå eller kritisere forslag og til å uttrykke sin mening. En lik fordeling av makt sørger også for at ingen kan spille en autoritær rolle eller påvirke andre ut fra sin posisjon (Cohen 2003: 347).

Samtidig er det flere som peker på at det er en sammenheng mellom å la det bedre argument være avgjørende, og maktfrihet. Det å avgi begrunnelser for det de mener fører i seg selv til utjevnete maktforskjeller, for når makthavere offentlig må begrunne sine beslutninger forsvinner enhver «naturgitte eller overnaturlige autoritetsbasis» (Eriksen 1995:178). Det etableres en kommunikativ makt, som vil si at beslutninger og interesser blir utsatt for prøving (Ibid.). Morten Fastvold uttrykker det slik:

Går en leder (...) med på å gi grunner for sin gjøren og laden – og dessuten delta i vurderingen av om disse grunnene er gode eller ei – har han for alvor trådt ut av herskerrollen og, så lenge diskusjonen varer, blitt en likemann. Da har han trådt inn i et rike der vår felles rasjonalitet, og ingen enkeltperson, er konge (Fastvold 2009:125).

Også Bridges understreker at diskusjonsdeltakere må være frie og deres meninger og innspill må telle likt. Dette henger sammen med at intensjonen til diskusjonsdeltakerne må være å utvikle og forbedre sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse (judgment) om emnet som diskuteres. Dersom dette er intensjonen til diskusjonsdeltakerne, vil det virke mot sin hensikt om de andre deltakerne ikke er frie, for det vil hindre at deltakerne i fellesskap kommer frem til den best mulige løsningen. Diskusjonen blir dermed meningsløs dersom diskusjonsdeltakernes meninger og innspill ikke teller i like stor grad (Bridges 1979:23).

Diskusjonen blir meningsfull av at alle deltakerne mener de kan lære noe av hverandre. Da må alle meninger og innspill telle likt. Dersom en av deltakerne blir sett på, eller ser på seg selv som en ekspert, forsvinner poenget ved diskusjonen. Et typisk eksempel på dette er at elevene ser på læreren som en som har svaret (eller motsatt). Hva er da vitsen i å diskutere noe, når læreren heller kan forklare det (Bridges 1979:23)? At diskusjonen skal være maktfri er dermed ikke et rent normativt prinsipp, men også et prinsipp som er sentralt for at diskusjonen skal ha noen mening i det hele tatt. Dersom diskusjonsdeltakerne ikke er frie og likestilt, vil diskusjonen bli mindre fruktbar, og i verste fall kan gode argumenter bli hindret fra å bli fremført.

2.1.5 Åpenhet

I en diskusjon er en viss grad av åpenhet helt nødvendig. Åpenhet innebærer å være nysgjerrig og reflekterende i forhold til egne tanker, meninger og forforståelse. Å være åpen innebærer derfor at man er innstilt på å la seg påvirke av andre perspektiver. Hvis ikke diskusjonsdeltakerne er innstilt på dette, kan de ikke sies å være engasjert i en diskusjon.

Brigdes' betingelser sier nemlig at formålet med å diskutere er å utvikle sine kunnskaper, forståelser og/eller bedømmelser, og det innebærer at man må være åpen for nettopp dette.

Samtidig bruker Bridges åpenhet som et mål på hvor god diskusjonen er. Desto mer åpen diskusjonen er, desto bedre er den. Dette skyldes at diskusjonens funksjon er at deltakerne skal utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres. Den ideelle diskusjon er dermed den diskusjonen som tillater at flest mulig standpunkter, ideer, meninger og argumenter kommer frem i lyset og blir undersøkt og vurdert. Dette krever åpenhet (Bridges 1979:67).

At diskusjonen er åpen, har i følge Bridges hele syv forskjellige betydninger (Bridges 1979:68). For det første er diskusjonen åpen i den betydningen at alle emner kan diskuteres. Ingen emner skal være tabu. For det andre krever diskusjonen, som vi har vært inne på, at deltakerne har et åpent sinn. Dette innebærer at deltakerne lytter til de andres standpunkter og oppfatter, anerkjenner og forsøker å forstå disse standpunktene og at de har toleranse og respekt for dem (Englund 2004:257, Fastvold 2009:225). Det innebærer videre at deltakerne er frie fra sine tidligere oppfatninger, og kun er bundet av deliberasjonen og det bedre argument (Cohen 2003:347). Bridges understreker også viktigheten av at diskusjonsdeltakerne også er åpne for kritikk av egne standpunkter, blant annet med et sitat av vitenskapsteoretikeren Karl Popper: «If you are interested in the problem which I tried to solve by my tentative assertion, you may help me by criticizing it as severely as you can» (Popper 1963, hentet fra Bridges 1979:70).

Videre er diskusjonen åpen i betydningen av at ingen relevante argumenter, beviser, standpunkter eller kritikk blir hindret i å bli fremført, den er tilgjengelig for alle personer, den har ingen tidsbegrensing og det er sentralt at løsningen på diskusjonen ikke er gitt på forhånd, men er åpen. Til slutt påpeker Bridges at ingen av diskusjonsdeltakerne kan ha skjult agenda, men er åpne om sine motiver for å delta i diskusjonen og at de presenterer sine ærlige meninger (Bridges 1979:66-78).

2.1.6 Kritisk

I følge Morry van Ments skal deltakerne i en diskusjonen ha en grunnleggende kritisk holdning. I diskusjonen er det essensielt å undersøke og vurdere den andres påstander (Ments 1990:26). En siste moralsk og intellektuell kvalitet som diskusjonsdeltakerne må inneha, er

derfor at de må beherske kritisk tenkning. Morten Fastvold definerer kritisk tenkning som «å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte» (Fastvold 2009:22). Det vil si at i diskusjonen må flere standpunkt frem i lyset og belyses fra så mange sider som mulig gjennom en systematisk undersøkelse der man er på jakt etter selvmotsigelser, logiske brister, absurde konsekvenser, skjulte premisser og liknende (Ibid.:38-41).

Den danske pedagogen Holger Henriksen påpeker at deltakernes må møte motstand for sine standpunkter, slik at de blir nødt til å undersøke om deres argumenter holder (Henriksen 2005:21). Englund påpeker at det er særlig viktig å stille spørsmålsteget ved tradisjonelle oppfatninger og autoriteter. Dette innebærer at alle synspunkter må relativiseres slik at de blir likestilte. På denne måten blir alle synspunkter utsatt for en jevnstilt kritisk granskning, de forskjellige synspunktene kommer frem i lyset og argumentene for og mot de forskjellige synspunktene blir klare (Englund 2004:259-261). Å beherske kritisk tenkning er dermed et essensielt element i diskusjonen, og derfor en sentral moralsk og intellektuell kvalitet som diskusjonsdeltakerne til en viss grad må inneha.

2.1.7 Diskusjonen og debatten

Vi har nå sett på hva en diskusjon er ut fra Bridges' betingelser og de moralske og intellektuelle kvalitetene som diskusjonsdeltakere til en viss grad må inneha for å kunne delta i en diskusjon. For å få et enda klarere bilde av hva diskusjonen er, vil jeg nå drøfte hva diskusjonen *ikke* er. Som sagt innledningsvis er diskusjonen bare en av mange mulige samtaleformer, og jeg vil nå se på forskjeller og likheter mellom diskusjonen, debatten og dialogen. Dette er en avklaring som er helt nødvendig, fordi disse begrepene ofte brukes om hverandre, noe som kan skape forvirring og misforståelser.

Begrepene diskusjon og debatt brukes svært ofte om hverandre i hverdagslivet, og i ordboka står de også oppført som synonymer (diskusjon, s.a.). Det er gode grunner for dette. Begge er samtaler der deltakerne har ulike standpunkt og hvor argumenter har en sentral posisjon. På ett område skiller imidlertid diskusjonen og debatten seg fra hverandre. Som vi har sett forutsetter diskusjonen at deltakerne er åpne og innstilt på å bli påvirket. Det er det bedre argument som skal sørge for at deltakerne utvikler og forbedrer sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse. Debatten kan derimot omtales som en krig preget av angrep og forsvar. Debattanten er en kriger som ønsker å vinne gjennom med sitt syn, angriper svakheter i argumentasjonen til motparten, og han forsvarer sitt eget standpunkt med nebb og klør.

Debattanten er ikke åpen for den andres synspunkter eller for å forandre sitt eget synspunkt. Debatten gir derfor ofte en tydelig «vinner» og/eller «taper» (Spurkeland 2005:48, Svare 2008:7-19). I debatten ønsker aktørene å overtale de andre til å velge *sin* løsning, mens i diskusjonen prøver man å komme frem til en felles løsning. Debatten er derfor mer svart-hvitt (Dillion 1994:14).

En sentral årsak til begrepsforvirringen mellom «diskusjon» og «debatt», skyldes at mange mener at diskusjonen har samme formål som debatten. For eksempel mener Spurkeland (2005:48) at diskusjonen går ut på å målbinde motparten gjennom slagferdighet og klokskap i en verbal kampsport, der makt i ulike former kan utnyttes for å vinne og formen er preget av dominans, argumentasjon, lite lytting, lav interesse for den andres meninger, lite refleksjon og begrenset læring. På samme måte mener Tønnessen og Tønnessen (2007:160-163) at diskusjonen bærer preg av at man ofte har tenkt gjennom problemet på forhånd og funnet en løsning eller en delvis løsning som man deretter forsvarer ovenfor andre som er spørrende, tvilende eller avvisende. Diskusjonens primære funksjon er dermed å overbevise andre om at sitt eget standpunkt er den beste løsningen. Dette er stikk i strid med Bridges' prinsipper om at diskusjonsdeltakere er fredelige og ordentlige, rasjonelle, åpne, kritiske og at diskusjonen er maktfri.

Dermed står vi like langt. Er diskusjonen og debatten egentlig det samme? Jeg mener det er nødvendig å skille diskusjonen og debatten. Det er nemlig en vesentlig forskjell på en samtale der deltakerne er innstilt på å bli påvirket av hverandre (diskusjonen), og en samtale der aktørene kun vil prøve å vinne gjennom med sitt standpunkt (debatten). Dette betyr ikke at jeg trekker et enten/eller skille mellom diskusjonen og debatten avhengig av om samtalen er åpen eller ikke. Det er nemlig ulike grader av åpenhet. Som Bridges påpekte, er graden av åpenhet et mål på hvor god diskusjonen er, og i noen diskusjoner er deltakerne mer åpne for å la seg påvirke enn i andre diskusjoner.

2.1.8 Diskusjonen og dialogen

Et sentralt problem når man skal skille diskusjonen fra dialogen, er at det finnes så mange forskjellige forståelser av hva dialogen er. Dialog er blitt definert så bredt som «any interaction through language (or other symbolic means) between two or several individuals who are mutually co-present» (Luckman 1990, sitert fra Dysthe 2001a:13), og dialog brukes som normativ merkelapp på samtaler der det er «symmetri mellom deltakarane, vilje til å

lytte, vere open for andres argument og vilje til å endre standpunkt» (Dysthe 2001a:13). Vi kan dermed se flere sammenfallende trekk mellom dialogen og diskusjonen. I likhet med diskusjonen og debatten, kan vi også skille diskusjonen og dialogen ut fra hvilket formål samtalen har.

I en artikkel i Samtiden, påpeker nemlig forfatter og tidligere rektor ved Nansenskolen Inge Eidsvåg at man i dialogen går inn i et partnerskap der alle parter har ønske og vilje om gjensidig forståelse. «Det er viktigere å forstå de andre enn selv å bli forstått», skriver Eidsvåg. Man skal finne mening i de andres utsagn og få et mer nyansert bilde av virkeligheten (Eidsvåg 2002). Også Spurkeland påpeker at dialogen har som formål å bedre forståelsen mellom to personer (Spurkeland 2009:48). Formålet ved dialogen er med andre ord hovedsakelig å *forstå de andre* og *deres forståelse om emnet* det er en dialog om, mens man i diskusjonen ønsker utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om *emnet* som diskuteres. Det er dette skillet mellom dialog og diskusjon jeg vil operere med videre i denne oppgaven.

2.2 Hvorfor diskutere?

Vi har nå fått et klarere bilde av hva diskusjonen egentlig er, og hva den ikke er. Vi kan derfor gå videre til å spørre hvordan lærere kan begrunne bruken av diskusjonen som undervisningsmetode. Vi får nå se nærmere på noen forskjellige begrunnelser som lærere *kan* ha for å legitimere valget av diskusjonen som undervisningsmetode.

2.2.1 Konstruktivismen og diskusjonen

Essensen ved konstruktivismen ligger i perspektivets forståelse av kunnskap. Konstruktivismen hevder at kunnskap ikke er noe som eksisterer «i seg selv», men er derimot et menneskeskapt produkt. Dette innebærer at læring er en aktiv prosess. Overføring av kunnskap kan ikke skje gjennom ytre stimuli, men ved at den lærende aktivt konstruerer sin egen kunnskap ut fra tidligere erfaringer, viten, forståelse, ferdigheter, holdninger og interesser (Imsen 2008:38, 171, 227-228, Koritzinsky 2008:32). Billedlig fortalt kan man si at konstruktivismen ikke ser på elever som krukke som kan fylles opp med fiks ferdig kunnskap, men som bygningsarbeidere som aktivt bygger kunnskap ut fra de materialene (erfaringene) de har tilgjengelig. John Dewey (1859–1952), Jean Piaget (1896–1980), Lev

Vygotsky (1896–1934), Jerome Bruner (1915–) og Ernst von Glaserfeld (1917–2010) er sentrale bidragsytere til dette perspektivet (Imsen 2008, Woolfolk 2006).

Det finnes ikke ett konstruktivistisk læringssyn. Konstruktivismen er heller et vidt begrep som på en eller annen måte inngår i de fleste kognitive teorier (Woolfolk 2006:249). Det konstruktivistiske perspektivet finner gjenklang både hos de som mener at læring er noe som skjer ved at det enkelte individ konstruerer mening gjennom samspill med den fysiske omverdenen (kognitiv konstruktivisme), og hos de som mener at læring er en sosial prosess og at kunnskap produseres innenfor et sosialt samspill, og særlig gjennom språket som et sosialt redskap (sosial konstruktivisme) (Imsen 2008:171, Woolfolk 2006).

Men selv om det eksisterer flere læringssyn som bygger på et konstruktivistisk perspektiv, er det flere fellestrekk ved konstruktivistiske undervisningsmetoder. Først og fremst trekkes elevaktivitet frem som et sentralt element. Tankene om elevaktivitet og erfaringsbasert undervisning ble lansert av Dewey, som ofte tilkjennes den kjente spissformuleringen «learning by doing», tidlig på 1900-tallet (Imsen 2008:325). Imsen trekker også frem undersøkning, målrettethet og en viss grad av elevstyring som andre egenskaper som ofte trekkes frem ved konstruktivistiske undervisningsmetoder. Problemorientert undervisning, inquiry learning og discovery learning er tre kjente undervisningsvarianter basert på en konstruktivistisk tilnærming (Ibid.:325).

Anita Woolfolk legger fokus på at pedagogisk praksis basert på en konstruktivistisk tilnærming burde innebære at elever arbeider med oppgaver som er komplekse og autentiske. Dette begrunnes med at elevene i den virkelige verden ikke vil møte enkle problemer som kan løses ved trinnvise oppskrifter. Elevene burde derfor ikke kun arbeide med forenklede og isolerte oppgaver som terper på grunnleggende ferdigheter, men i stede få trening i å løse nettopp komplekse og sammensatte problemer. Dette er autentiske problemer fordi det er slike problemer man vil stå ovenfor i den virkelige verden (Woolfolk 2006:253).

På grunnlag av dette, lærere legitimere bruken av diskusjonen ut fra et konstruktivistisk og aktivitetspedagogisk læringssyn. Diskusjonen fordrer elevaktivitet, for elevene er selv de sentrale aktørene i diskusjonen. Diskusjonen fokuserer også på at elevene skal undersøke emnet som blir diskutert på en målrettet måte. Diskusjonen kan også være elevstyrt, og emnene som diskuteres er gjerne både komplekse og autentiske.

2.2.2 Språk og kommunikasjon i læringsprosesser

I boka «Dialog, samspel og læring» hevder professor i pedagogikk Olga Dysthe at «språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene» (Dysthe 2001b:31). Dette gjelder spesielt innen de sosiokulturelle perspektivene på læring der sosiale prosesser sees på som grunnleggende for å konstruere læring og tenking. «Hver funksjon i et barns kulturelle utvikling opptrer to ganger: først på det sosiale nivået, og seinere på det individuelle nivået: først mellom mennesker (interpsykologisk) og så inne i barnet (intrapsykologisk)» (Vygotsky 1978:57, sitert fra Woolfolk 2006:70). Med andre ord skjer intellektuell utvikling ved at sosial aktivitet blir internalisert av den lærende. Først lærer man noe sammen med andre, deretter lærer man å gjøre det alene (Imsen 2008:254-255, Woolfolk 2006:69-70). Et annet element ved de sosiokulturelle perspektivene er at *kulturelle redskaper* har en sentral funksjon som støtte (mediering) for individets tenking. Kulturelle redskaper kan være både konkrete redskaper, (blyant, papir, kalkulator, globus, pc og liknende), og symbolske redskaper (tall, tegn, koder, språk og liknende), og det er gjennom å bruke slike kulturelle redskaper individer kan utvikle seg (Woolfolk 2006:71, Dysthe 2001b:46).

Språket er det viktigste redskapet for mennesker. Det er tankens byggesteiner og en nødvendig forutsetning for utvikling. Grunnlaget for tanken er en slags taus indre tale som kjennetegnes av at man «snakker med seg selv» i hodet sitt, og dermed kan man reflektere over egne handlinger og seg selv. Språket er et medierende redskap for tenkningen (Imsen 2008:255-258). Dysthe påpeker imidlertid at språket ikke bare er et redskap for læring og tenking, men at språk og kommunikasjon er «selve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer» (Dysthe 2001b:49). Det er imidlertid ikke noe nytt at kommunikasjon er et sentralt element ved læring. Som tidligere nevnt, kan kunnskap forstås som noe som eksisterer «i seg selv». Denne kunnskapen vil da kunne kommuniseres fra en sender (lærer) til en mottaker (elev), og på den måten kan man forstå læring som overføring av kunnskap. Dette er den såkalte overføringsmetaforen, og kommunikasjon er her kun et middel for å overføre en gitt kunnskap fra sender til mottaker (Ibid.:49-50).

En alternativ forklaring på at kommunikasjon er grunnvilkåret for læring og tenking finner vi hos Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), en russisk filosof og litteraturviter med teorier om språk og tenkning som har blitt viet stor interesse også innenfor andre humanistiske fagdisipliner. I pedagogikken har hans tanker rundt dialogens betydning har fått særlig oppmerksomhet. I følge Bakhtin kan ikke mening, kunnskap og forståelse overføres fra en aktiv sender til en

passiv mottaker. Læring er en felles kunnskapskonstruksjonsprosess der mening, kunnskap og forståelse oppstår i selve kommunikasjonen, og da særlig dialogen, gjennom interaksjonen og samspillet mellom de som deltar i den.

Bakhtin mener at mottakeren av et budskap ikke er passiv, for mottakeren vil alltid aktivt møte budskapet med en eller annen form for respons. Responsen fra mottakeren, enten det er et konkret svar eller en uartikulert reaksjon, er «det aktiverende prinsipp». Denne respons skaper grunnlag for forståelsen, for forståelse oppstår i møtet mellom ytringene til de som kommuniserer. Mellom ytringene ligger det nemlig en spenning eller en konflikt, og i denne spenningen ligger muligheten for ny forståelse. Tanken er da at mening skapes som en «ideologisk bro» mellom dialogpartnerne (Dysthe 1995: 63-67, 1996:107-113, 2001b:49-52).

Ragnar Rommetveit utviklet mange av de samme tankene om at mening dannes i selve kommunikasjonen, uavhengig av Bakhtin. Som et eksempel på hvordan ny forståelse kan vokse frem i spenningen mellom motstridene synspunkter, trekker Rommetveit frem en diskusjon mellom to behaviorister. Gjennom å argumentere mot hverandre, utviklet de hver sin variant av behavioristisk læringsteori, uten å innse hvor viktig dialogen var for deres egen utvikling av ny mening og forståelse (Rommetveit 1996:98-99).

Responsen er som sagt sentral for Bakhtin. Men for at respons skal være mulig, forutsettes det at det blir gitt rom for egen tenking og refleksjon. Dette er det ikke i det Bakhtin kaller «det autoritære ordet», som er ytringer som krever «vilkårsløs tilslutning» fra mottakeren. Dette kan være religiøse, politiske eller moralske budskap, men for Bakhtin som levde under det kommunistiske regimet i Sovjetunionen, var det nok først og fremst snakk om myndighetenes autoritative ord. Det autoritative ordet er monologisk, og står i motsetning til det dialogiske «indre overbevisende ordet». Mens det autoritative ordet krever vilkårsløs tilslutning, åpner det indre overbevisende ordet for respons og selvstendig refleksjon. Det autoritative ordet har i følge Dysthe gode vilkår i skolen, men Bakhtin peker på at dersom elevene skal få sin egen forståelse av det som læres, er det en gal tilnærming å bruke det autoritative ordet (Dysthe 1995:68).

Utdanningsforskeren Martin Nystrand bygger i stor grad på Bakhtin i sin forskning. Han skiller mellom monologisk og dialogisk orientert undervisning. Nystrand bruker resitering der læreren stiller lukkede spørsmål som de har «sitt» riktige svar på som eksempel på monologisk orientert undervisning. Dette er en parallell til Bakhtins autoritative ord. I slik

undervisning tenker ikke elevene selv, men de må huske eller gjette de riktige svarene. Som eksempel på dialogisk orientert undervisning, bruker Nystrand diskusjonen. Her stiller læreren åpne spørsmål, og sitter ikke selv med noe fasitsvar. Nystrand trekker frem flere fordeler på denne måten å organisere undervisningen på. Den tar elevene på alvor og anerkjenner dem som kilder til kunnskap. I stedet for å huske eller gjette, stimulerer dialogisk organisert undervisning elevenes kognitive evner – elevene må tenke selv (Nystrand 1997).

I tillegg til at den dialogisk organiserte undervisningen tar elevene på alvor, har Nystrands forskning også vist at læringseffekten er større enn i monologisk organiserte klasserom hvis målet er faglig forståelse og ikke bare reproduksjon av fakta (Igland og Dysthe 2001:119). Også Dysthe peker på diskusjonens dialogiske potensiale, fordi den bygger på at et innlegg skal utløse et annet som en respons, og at man i spenningen mellom de forskjellige standpunktene kan konstruere ny mening og forståelse (Dysthe 1995:65-66).

Lærere kan dermed begrunne bruken av diskusjonen som undervisningsmetode ut fra Vygotskys tanker om at språket er grunnlaget for tanken og Bakhtins teorier om at kunnskap, mening og forståelse oppstår i kommunikasjonen mellom mennesker. I diskusjonen konstrueres kunnskap og meningen i spenningen mellom de forskjellige standpunktene, elevene blir tatt på alvor som kilder til kunnskap og elevene får anledning til å tenke selv, noe som gir økt forståelse.

2.2.3 Diskusjonens instrumentelle funksjoner

Det er imidlertid ikke sikkert at læreren alltid begrunner sitt valg av diskusjonen som undervisningsmetode ut fra et bestemt læringssyn. Å bruke diskusjonen som undervisningsmetode kan rett og slett være et resultat av at læreren ønsker å variere undervisningen. Eller kanskje lærere rett og slett har en pragmatisk og instrumentell begrunnelse for å bruke diskusjoner som undervisningsmetode, der de først og fremst ser på dette som den best egnede metoden for å gi elevene kunnskap, forståelse og flere perspektiver om et bestemt emne? Eller kanskje lærere ser på diskusjonen som et middel for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter eller deres kritiske evner?

En diskusjon kan være en kilde til å øke elevenes kunnskap og forståelse om et emne i seg selv. For det første krever diskusjonen at argumentasjonen fra elevene er basert på fakta, og det kan derfor oppmuntre elever til å finne og bruke ny informasjon i forkant av diskusjonen

(Ments 1990:50). For det andre er en diskusjon alltid om et emne, og alle diskusjonsdeltakere går inn i en diskusjon med visse kunnskaper om dette emnet. I løpet av diskusjonens gang vil de enkelte diskusjonsdeltakerne dele sin kunnskap med de andre. Diskusjonen fører dermed til at man samler den kunnskapen som alle diskusjonsdeltakerne til sammen har om emnet, og gjør den tilgjengelig for alle (Bridges 1979:35-37). Men å bli presentert for kunnskap, vil ikke nødvendigvis tilsi at elevene tilegner seg denne kunnskapen.

Imidlertid kan forskning tyde på at det å diskutere et emne også gir bedre forståelse. Professor Diana E. Hess trekker frem et eksempel der to grupper elever på videregående ble vist det samme nyhetsprogrammet, hvorpå den ene gruppen skulle diskutere emnet etterpå, noe den andre gruppen ikke gjorde. Deretter ble gruppene testet, og gruppen som hadde diskutert emnet viste seg å ha større kunnskap og forståelse om emnet enn den andre gruppen (Hess 2009:31-32).

Ved å bli presentert for flere perspektiver og synspunkter, kan altså elever få større kunnskap og forståelse om et emne. Men det å bli presentert for flere perspektiver og synspunkter kan også være et mål i seg selv. Perspektivrikdom er et viktig prinsipp for universitetslektor Dag Fjeldstad. Han har utviklet et forslag til en sammenfatning av grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene i samfunnsfag i en liste på åtte punkter han kaller komplekse fagferdigheter. Disse punktene skal si noe om hva dyktighet i faget består av. En av disse komplekse fagferdighetene kalles kulturforståelse, og perspektivering er en sentral del av dette punktet. Perspektivering er en metode for å forstå og leve seg inn i andres synsvinkel, forståelse og motiver (Fjeldstad s.a.:5-8). Morry van Ments mener diskusjonen har nettopp dette potensialet:

The use of discussion as a technique for teaching centers on the fact that it is above all else a means of escaping from our own individual perceptions of the world, with all their circumscriptions and boundaries into which we would otherwise be locked (Ments 1990:17).

Derfor kan diskusjonen være en velegnet undervisningsmetode for å etterleve hva førsteamanuensis i samfunnsfag Theo Koritzinsky kaller flersidighet, som han ser på som et overordnet prinsipp for lærere i samfunnsfag. Dette innebærer at elevene skal få møte et bredt utvalg av fakta, sammenhenger og tolkninger og ulike velbegrunnede holdninger og standpunkter presentert på en engasjert måte (Koritzinsky 2008:73-76), og gjennom diskusjonen får elevene muligheten til nettopp dette.

Det å kunne uttrykke seg muntlig er en grunnleggende ferdighet som er implementert i alle fag. Gjennom deltakelse i diskusjoner får elever trent på flere muntlige teknikker, som å argumentere, overtale, forklare, sammenlikne, drøfte og reflektere. Elevene blir også nødt til å ta i bruk fagbegreper i nye situasjoner og på en operativ metode. Dette kaller Fjeldstad begrepsanvendelse (s.a.:5-8), og er enda ett eksempel på at diskusjonen kan bidra til å utvikle komplekse fagferdigheter.

Ments påpeker at også at evnen til å lytte er sentral i diskusjonen. Elevene må blant annet kunne lytte for å forstå sine diskusjonspartnere, og lytting er en betingelse for å stille spørsmål tilbake. Ments mener det å lytte er undervurdert, antakeligvis fordi man tenker at det er en enkel prosess, noe som skjer av seg selv. Men det å lytte er en aktiv tolkning av det vi hører og er en helt avgjørende ferdighet for å delta i en diskusjon (Ments 1990: 84-86).

Nå er riktignok ikke det å lytte nevnt i grunnleggende ferdigheter for samfunnsfag, men jeg vil allikevel hevde det er en sentral ferdighet for å kunne kommunisere. For eksempel står det at å kunne lese i samfunnsfag innebærer «å behandle og bruke variert informasjon fra bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart» (Utdanningsdirektoratet 2010a). På samme måte kan man argumentere for at det å lytte også er en form for å «behandle og bruke variert informasjon» og diskusjonen kan være en vel så god kilde til informasjon som bilder, grafer, kart og så videre. Dermed kan diskusjonen begrunnes av lærere ut fra ønsket om å forbedre elevenes ferdigheter i å kommunisere gjennom at de får trening i å lytte og i muntlige ferdigheter.

Opplæringen til kritiske evne står også sentralt i den generelle læreplanen. Eleven skal ikke bare tilpasses til samfunnet, men være en kritisk deltaker (Koritzinsky 2008:99). Også i læreplanen for samfunnsfag defineres evnen til å tenke kritisk som et formål ved faget (Utdanningsdirektoratet 2010a). Dette er tanker vi kan spore tilbake til blant annet Dewey som mente at målet med all undervisning måtte være fri, selvstendig og kreativ tenkning. I dette ligger et samfunnskritisk mandat som innebærer at skolen skal utvikle kritiske, men konstruktive, elever (Solhaug 2006:38-40). Ments påpeker at diskusjonen skiller seg fra samtalen særlig på grunn av den grunnleggende kritiske holdningen. Når man prater sammen, stoler man gjerne på hverandre og har liten grunn til å tvile på den andres uttalelser. I diskusjonen er det derimot essensielt å vurdere den andres påstander på en kritisk og undersøkende måte (Ments 1990:26).

Som vi ser kan diskusjonen ha en ren instrumentell funksjon for lærere som velger dette som undervisningsmetode, ut fra troen på at diskusjonen, i et bestemt tilfelle, er den best egnede metoden for å øke elevenes kunnskap, forståelse eller perspektivrikdom, eller trene elevenes muntlige ferdigheter eller kritiske sans.

2.2.4 Lære å diskutere – en forutsetning for demokratiet?

Vi har hittil fokusert på at diskusjonen er en spesiell undervisningsmetode som lærere kan benytte seg av for å få et ønsket læringsutbytte. Professor Diana E. Hess understreker imidlertid at det å diskutere også er en ferdighet i seg selv, og den ferdigheten må læres. «Discussion is not only a way to learn, but is also a skill to be learned» (Hess 2009:29, forfatterinnens utheving). Dillon fremhever at man lærer å diskutere av å diskutere. Ved å diskutere under veiledning fra læreren, kan elever utvikle de ferdighetene, egenskapene og holdningene som en diskusjon krever (Dillon 1994:108-109), samt de moralske kvalitetene som gjelder for diskusjonen (Bridges 1979:29-32), som er beskrevet i kapittel 2.1.

Men hvorfor skal egentlig elever lære å diskutere? For det første kan det at elever skal lære å diskutere legitimeres med at det å kunne diskutere er noe elevene selv kan ha nytte av. I skolepolitisk debatt hevder både lærere og andre skolefolk at undervisningen skal ha nytte for elevene (Børhaug 2005:173), og det å diskutere er en ferdighet den enkelte kan få bruk for i både arbeid- og hverdagslivet for øvrig. For det andre kan det at elever skal lære å diskutere begrunnes med at diskusjonen er en forutsetning for demokratiet (Hess 2009:15-16), noe vi nå vil undersøke nærmere.

Et sentralt spørsmål ved demokratiet, er om selve avstemningen eller den forutgående diskusjonen er det mest grunnleggende elementet i den demokratiske beslutningsprosessen (Weigård og Eriksen 2004:81). En minimalistisk oppfatning av demokratiet hevder at essensen ved demokratiet er konkurranse om stemmer ved valg (Diamond 1996). Denne oppfatningen stammer fra Joseph Schumpeter som definerte demokratiet som et system «for arriving at political decisions in which individuals acquire the power to decide by means of a competitive struggle for the people's vote» (Schumpeter 1947:269, hentet fra Diamond 1996). Her er avstemningen det mest grunnleggende elementet i den demokratiske beslutningsprosessen, og diskusjonen er ingen forutsetning for demokratiet.

For andre er diskusjonen *forut* for avstemningen derimot det sentrale aspektet ved demokratiet. Dette synet ble fremmet allerede i antikkens Hellas: «The worst thing is to rush into action before the consequences have been properly debated» (Thucydides 1972, sitert fra Bridges 1979:150). I 1945 hevdet den danske teologen og kirkehistorikeren Hal Koch at samtalen var demokratiets kjerne. Avstemninger så Koch på som udemokratiske og autoritære, og kun en raffinert utgave av den sterkestes rett. Dette illustrerer Koch ved et eksempel om et tenkt kommuneråd med en flertallsgruppe på sju, og en opposisjon på fire. I alle saker vil flertallsgruppa fremme et forslag, deretter vil opposisjonen presentere og argumentere for sitt standpunkt. Så vil noen fra flertallsgruppa foreslå å gå til avstemning som, ikke uventet, ender med sju mot fire stemmer i flertallsgruppas favør.

På denne måten er «diskusjonen» i kommunerådet et spill for galleriet, for i realiteten er ingen av politikerne åpne for motpartens innvendinger. Man har ikke hatt interesse av å belyse og forstå konfliktens problem, men kun konstatert hvem som var den sterkeste parten. Samtalen er derimot demokratiets kjerne gjennom sitt fokus på forhandlinger, gjensidig respekt og forståelse og dermed fokuset på helhetens interesse (Koch 1991).

Dette er den sentrale tanken bak det deliberative demokratiet. I det deliberative demokratiet skal beslutninger være basert på rasjonalitet. Det beste argumentet skal avgjøre hva som er den fornuftige beslutningen, og det er prosessen med å finne det beste argumentet som konstituerer demokratiet. Tilhengere av det deliberative demokratiet avfeier ikke avstemninger, men avstemninger forutsetter at det er gjensidig forståelse mellom partene og at saken på forhånd er ordentlig belyst (Eriksen 1995:17-18).

Det deliberative demokratiet beholder dermed demokratiets opprinnelige innhold, som er den offentlige bruken av fornuften som utøves i fellesskap av autonome borgere. Maktutøvere må i en slik situasjon begrunne og argumentere for sine beslutninger i offentligheten. Dette fører til at det etableres det som Habermas kaller kommunikativ makt, som vil si at maktutøvernes argumenter blir kritisk gransket i det offentlige. Da vil svake og ugyldige argumenter ideelt sett bli rensket bort, og de sterke, allmenne argumentene vil styrkes. Det er dermed prosessen *forut* for valg, forhandlinger og avstemninger, selve drøftingen av saken, som er demokratiets kjerne og som gir det legitimitet (Habermas 1995:34-37, Eriksen 1995:20-21, Henriksen 2005:74).

Hess har også denne forståelsen om at det er diskusjonen forut for avgjørelser som er det mest grunnleggende elementet ved den demokratiske beslutningsprosessen. Siden man ikke kan ha et demokrati uten diskusjoner, mener Hess at elever burde lære å diskutere (Hess 2009:15-16). I den norske skolen står dannelsesperspektivet sentralt, og man snakker spesielt ofte om den *demokratiske* dannelsen. Det er lange tradisjoner for at elevene skal undervises om og til demokratiet og utvikle positive holdninger til demokratiske verdier. Elevene skal altså både lærer faktakunnskaper om demokrati, få trening i å være demokratiske borgere og de skal støtte opp om demokratiet (Koritzinsky 2008:106). Samfunnsfaget har fått et særskilt ansvar for dette, noe som kan illustreres med at allerede i den første setningen i læreplanen i samfunnsfag står det at formålet med samfunnsfag er «å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet 2010a).

Denne dannelsesbegrunnelsen for samfunnsfag går ut på at faget skal gi grunnlag for elevenes deltagelse og handling i samfunnet og at elevene skal myndiggjøres og kunne ta selvstendige og kritiske vurderinger av samfunnsforhold, og Børhaug trekker frem diskusjonen spesielt som en sentral aktivitet som fremmer disse ferdighetene (Børhaug 2005:174-179). Også Hess ser på diskusjonen som et nøkkelement for opplæringen om og til demokrati. Gjennom diskusjonen kan elevene utvikle sine kritiske evner og toleranse og bli mer engasjert i samfunnsspørsmål (Hess 2009:28-32). De kan også gjennom diskusjonen lære seg demokratiske prosedyrer, lære seg og argumentere og ivareta egne politiske standpunkt og kanskje også utvikle en egen politisk dømmekraft (Tønnessen og Tønnessen 2007:162).

Diskusjonen er med andre ord ikke utelukkende en undervisningsmetode, det er også en egen ferdighet kan trenes opp ved å diskutere under veiledning. At elever burde trenes opp i denne ferdigheten kan begrunnes ut fra at det er til nytte for den enkelte elev, men kanskje først og fremst ut fra tanken om at diskusjonen er en forutsetning for et velfungerende demokrati.

2.3 Oppsummering

For å få klarhet i hva diskusjonen er, tok vi utgangspunkt i Bridges' betingelser for diskusjonen. Disse sier at diskusjonsdeltakerne må snakke sammen om et emne der mer enn ett standpunkt er representert. Diskusjonsdeltakerne må være innstilte på å være svarende og innstilt på å la seg påvirke av de andre standpunktene som blir presentert, og de må ha som intensjon å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres.

Betingelsene forutsetter at diskusjonsdeltakerne har visse moralske og intellektuelle kvaliteter. De må være villige til å velge en fredelig og demokratisk måte å håndtere konflikter på, og diskusjonen må følge enkelte regler for at den skal gå ordentlig for seg. Videre må deltakerne i størst mulig grad være fornuftige, åpne og kritiske, og diskusjonen må foregå i et maktfritt rom.

Vi har også sett at det som skiller diskusjonen fra debatten, er at i debatten er ikke deltakerne åpen for å la seg bli påvirket av den andres argumenter, meninger eller standpunkt, noe som er et sentralt poeng ved diskusjonen. Dialogen og diskusjonen har flere sammenfallende trekk, men kan skilles fra hverandre ut fra at i diskusjonen ønsker deltakerne å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres, mens i dialogen er formålet hovedsakelig å forstå de andre og deres forståelse om emnet det er en dialog om.

Til slutt så vi på hvordan lærere kan begrunne bruken av diskusjoner som undervisningsmetode. For det første kan dette legitimeres ut fra et konstruktivistisk og aktivitetspedagogisk læringssyn ved at diskusjonen fordrer elevaktivitet og målrettet undersøkning, og emnene som diskuteres er gjerne både komplekse, autentiske og virkelighetsnære for elevene.

For det andre har vi sett at dialogiske klasserom preget av diskusjon kan gi elever større forståelse, fordi mening og forståelse oppstår i diskusjonen og spenningene mellom de forskjellige standpunktene. For det tredje har vi sett at diskusjonen kan ha en ren instrumentell funksjon for lærere som velger diskusjonen som undervisningsmetode ut fra troen på at det er det beste middelet for å øke elevenes kunnskap, forståelse eller perspektivrikdom eller trene elevenes muntlige ferdigheter eller kritiske sans. Avslutningsvis har vi sett at diskusjonen også er en ferdighet som kan trenes opp, noe som kan være til nytte for den enkelte elev, samtidig er det en forutsetning for et velfungerende demokrati at borgerne evner å diskutere.

3 Metode

For å kunne svare på mine problemstillinger, støtter jeg meg på en hermeneutisk vitenskapsforståelse. Ut fra det velger jeg å bruke et kvalitativt og fenomenologisk forskningsdesign der jeg benytter meg av det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. I dette kapittelet begrunner jeg mitt valg av vitenskapsforståelse, forskningsdesign og metode. Videre beskriver jeg den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen, før jeg gjør rede for hvordan datamaterialet blir analysert. Avslutningsvis drøfter jeg noen etiske betraktninger knyttet til undersøkelsen.

3.1 Epistemologiske betraktninger

Spørsmål om hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten, kalles *epistemologiske* spørsmål. Begrepet stammer fra det greske ordet *epistémē*, som betyr kunnskap (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2008: 32). Innenfor samfunnsvitenskapen har en positivistisk vitenskapsforståelse tradisjonelt sett vært dominerende (Johannessen m.fl. 2008:211, Kalleberg 1996:28). Positivism ble innført som vitenskapsfilosofisk betegnelse av Auguste Comte (1798-1857), og skulle i følge Comte være «nøytral og fremme «det positive» i betydningen det virkelige, det nyttige, det sikre, det presise og nødvendige». Positivismen hevder at «vitenskapelig virksomhet forstås som en objektiv, verdinøytral og interessefri aktivitet uavhengig av subjektiv fortolkning og samfunnsmessige forhold» (Sletnes 2009). Alle fenomener, også sosiale fenomener, kan og skal undersøkes med den naturvitenskapelige metoden gjennom kontrollerte eksperimenter og kvantitative målinger. «Det som ikke kan telles og måles, teller ikke, fordi det blir for vagt» (Kalleberg 1996:28).

Positivismen tar dermed utgangspunkt i at virkeligheten er noe konstant og objektiv, noe som kan måles, registreres og kvantifiseres. Kunnskap er noe som man kan studere utenfra, som en gullklump (Kvale 2006:19-20, Johannessen m.fl. 2008:312). Hensikten med samfunnsforskning innenfor et positivistisk forskningsideal er å forklare hvorfor noe er som det er, eller hvorfor det endrer seg, ut fra lovmessigheter. Akkurat som naturfenomener følger naturlovene, hevder positivistisk innstilte samfunnsforskere at sosiale fenomener følger sosiale lovmessigheter. Hensikten med samfunnsforskning er å få innsikt i disse sosiale lovene (Johannessen m.fl. 2008: 312, Kalleberg 1996:27-28).

Den positivistiske vitenskapsforståelsen har møtt kritikk med forankring i den hermeneutiske tradisjonen (Johannessen m.fl. 2008:312). Fra hermeneutisk hold hevdes det at et sentralt problem ved positivismen er at den ser på mennesker som objekter, samtidig som samfunnsforskerne selv forutsettes å være selvbestemmende subjekter. Dette skulle tilsi at samfunnsforskere er rasjonelle, mens de menneskene som samfunnsviterne studerer er irrasjonelle. Dette kalte filosofen Hans Skjervheim for «rasjonalistisk irrasjonalisme», og han mente at dersom samfunnsforskeren ser på seg selv som et subjekt, må han også se på de som studeres som subjekter. Dette betyr at det heller ikke kan eksistere noen sosiale lovmessigheter innenfor samfunnsvitenskapen, for slike lovmessigheter hadde forutsatt at mennesket verken var frie eller hadde valgmuligheter i noen situasjoner (Kalleberg 1996: 28-30).

Samfunnsvitenskapen kan avdekke mønstre og regulariteter i samfunnet, men innenfor den hermeneutiske tradisjonen er imidlertid hovedoppgaven til samfunnsforskeren «å utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter» (Nyeng 2004:67, hentet fra Johannessen m.fl. 2008:312). Wilhelm Dilthey (1833-1911) etablerte hermeneutikken som de humanistiske vitenskapenes metode. Han mente at både naturvitenskapene og de humanistiske vitenskapene har som mål å sette fenomener inn i sammenhenger. De to vitenskapene skiller seg fra hverandre ved at naturvitenskapen søker å forklare fenomenene ved å oppløse helheter i enklere bestanddeler og måle dem, mens de humanistiske vitenskapene søker å finne «mening» og forstå fenomenene (Alnes 2011).

For å finne meningen bak fenomenene, kan ikke samfunnsforskerne være *tilskuere*, slik naturforskeren kan være. Samfunnsforskere må i stedet være *deltakere*. Samfunnsforskere er deltakere gjennom å leve i det samfunnet de studerer, ved at de kommuniserer med dem de ønsker informasjon om eller fra og ved at resultatene fra forskningen blir formidlet tilbake til samfunnet, og dermed kan påvirke fenomenet som er blitt studert (Johannessen m.fl. 2008:35). Samfunnsforskeren må forholde seg til det den anerkjente sosiologen Anthony Giddens kaller dobbel hermeneutikk. Dette tar utgangspunkt i tanken om at mennesker tolker sin egen virkelighet, og at vi som samfunnsforskere derfor må fortolke denne allerede fortolkede virkeligheten (Kalleberg 1996:45).

Så hvordan kan vi få kunnskap om virkeligheten? Svaret er nok først og fremst avhengig av hvilken virkelighet man ønsker å få kunnskap om. For det er klart at både en positivistisk og en hermeneutisk tilnærming kan være fruktbare tilnærminger for å få kunnskap om

forskjellige sider ved virkeligheten. Vi må derfor rette blikket mot de aktuelle problemstillingene i denne undersøkelsen, og spørre hvilken hensikt undersøkelsen skal ha. Er hensikten med undersøkelsen er å forklare hvorfor noe er som det er, eller hvorfor det endrer seg, ut fra lovmessigheter? Eller er hensikten å finne mønstre og regulariteter eller å finne «mening» i og forstå et fenomen?

Undersøkelsens problemstillinger tar utgangspunkt i fenomenet «diskusjonen». Det er nettopp den meningen som deltakerne produserer som er interessant. Jeg ønsker å undersøke av hvordan elever og lærere *forstår*, og dermed hvordan de *braker* begrepet «diskusjon». Jeg ønsker å få en bedre forståelse av hvordan lærere *tenker* når de velger å bruke diskusjonen som undervisningsmetode og jeg ønsker å sette meg inn i hva elever *opplever* at de lærer. Jeg ønsker kort sagt å forsøke og tolke deltakernes subjektive persepsjoner om diskusjonen som undervisningsmetode, og mener derfor at en hermeneutisk tilnærming er mest hensiktsmessig for å kunne svare på mine problemstillinger.

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan for hvordan en undersøkelse skal legges opp, og gir en beskrivelse av undersøkelsens *hva, hvem, hvor og hvordan*. Spørsmålene om hva og hvem som undersøkelses og hvor og hvordan undersøkelsen gjennomføres, blir besvart i forskningsdesignet. (Thagaard 2004:46, Johannessen, m.fl. 2008:73). Det er allerede kommet klart frem hva undersøkelsen skal handle om, nemlig diskusjonen som undervisningsmetode. Det er da aktuelt å undersøke noen som benytter seg av denne undervisningsmetoden, og noen som blir undervist gjennom diskusjonen.

Lærere og elever er derfor egnede til å bli undersøkt, og jeg ønsker å avgrense dette til lærere som underviser på samfunnsfag på Vg1, samt elever som tar samfunnsfag på Vg1. Dette skyldes at målverket «diskutere» benyttes hele 11 ganger i kompetansemålene i samfunnsfag etter Vg1, mens det brukes sjelden på de andre klassetrinnene (Utdanningsdirektoratet 2010a). Siden de som undersøkes er lærere som underviser i samfunnsfag på Vg1 og deres elever, er det av praktiske årsaker naturlig at undersøkelsene gjennomføres på deres respektive skoler. Det siste elementet ved forskningsdesignet, går ut på hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, og jeg har valgt et forskningsdesign som er kvalitativt og fenomenologisk.

3.2.1 Valget mellom kvantitativ eller kvalitativ tilnærming

Sigmund Grønmo (1996) påpeker at skillet mellom en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming til en undersøkelse ikke nødvendigvis mandler om hvilken konkret metode man bruker for å samle inn data. Skillet mellom de to retningene handler hovedsakelig om egenskaper ved dataene som samles inn. Kvantitative data er de som best uttrykkes numerisk eller i mengdetermer, mens data som uttrykkes best som tekst, er kvalitative. Et sosialt fenomen kan stort sett alltid uttrykkes både kvalitativt og kvantitativt, fordi et sosialt fenomen har både kvalitative og kvantitative aspekter.

Derfor er de to tilnærmingene heller ikke konkurrerende, men kan tvert i mot utfylle hverandre. Grønmo argumenterer derfor for bruk av metodetriangulering, altså at man kombinerer kvalitative og kvantitative undersøkelsesopplegg. På den måten vil den ene tilnærmingens svakheter oppveies av den andre tilnærmingen, og vice versa. Dette er noe jeg dessverre ikke har mulighet til å gjennomføre i min undersøkelse, da de fem månedene som er satt til rådighet, ikke er tilstrekkelig for en «mixed-method»-tilnærming. Siden verken den kvalitative eller den kvantitative tilnærmingen er prinsipielt «bedre» eller «mer vitenskapelig» enn den andre, påpeker Grønmo at man står ovenfor et valg av strategisk karakter, der man må velge tilnærming på bakgrunn av hvilke data og fremgangsmåter som vil være mest hensiktsmessig for å svare på undersøkelsens problemstilling(er) (Grønmo 1996:75, Johannessen m.fl. 2008:321).

I valget mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming, har jeg derfor tatt utgangspunkt i denne undersøkelsens problemstillinger. P1 spør om hvordan lærere og elever forstår og bruker begrepet «diskusjon», P2 spør om hvordan lærere begrunner at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode og P3 spør om hvilket læringsutbytte elevene opplever at de får ut av å bruke diskusjonen som undervisningsmetode. Er en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming mest hensiktsmessig med disse problemstillingene?

Med utgangspunkt i Grønmo må vi spørre om det er mest hensiktsmessig å uttrykke dataene numerisk eller i mengdetermer, eller som tekst. Både P1, P2 og P3 *kan* uttrykkes både som tall og tekst. For å svare på P1 kan man for eksempel intervju elever og lærere, og be dem om å fortelle hvordan de vil definere «diskusjon». Disse dataene vil man kunne uttrykke som tekst, men også numerisk ved å kategorisere og «telle» de ulike definisjonene. Selv om jeg *kan* svare på mine problemstillinger ved hjelp av både en kvantitativ og en kvalitativ

tilnærming, finner jeg det imidlertid mest hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ tilnærming. Svært forenklet kan vi si at en kvantitativ tilnærming kjennetegnes ved store utvalg, avstand til informantene, at dataene uttrykkes som tall og at man legger vekt på opptelling og utbredelse. En kvalitativ tilnærming kjennetegnes derimot av små utvalg, nærhet til informantene, at dataene uttrykkes som tekst og at man legger vekt på mening og prosess (Thagaard 2004:17).

En kvalitativ tilnærming bygger på at menneskelig aktivitet må sees i sammenheng med konteksten den skjer i. Det sentrale i den kvalitative tilnærmingen er å forstå meningen som konstrueres av deltakerne i de sosiale settingene eller hendelsene som blir undersøkt. Derfor legges det vekt på å kunne tolke deltakernes subjektive persepsjoner (Ary, Jacobs og Sorensen 2010: 420). Svein Østerud kaller denne retningen for konstruktivistisk, fordi den «representerer en verden av mening som må fortolkes for å bli forstått» (Østerud 1998: 120). Vi kan også se at det er en sterk sammenkobling mellom den kvalitative tilnærmingen og en hermeneutisk vitenskapsforståelse, og som sagt tidligere er det nettopp den meningen som deltakerne produserer som er interessant for undersøkelsen. Jeg mener derfor at en kvalitativ tilnærming er mest hensiktsmessig for å kunne svare på mine problemstillinger.

3.2.2 Fenomenologi

Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign som benyttes til å beskrive og fortolke et fenomen gjennom aktørenes erfaringer og forståelse av fenomenet. Målet er å fange essensen ved fenomenet slik det oppleves av aktørene. Med andre ord prøver forskeren å forstå meningen med et fenomen slik det oppfattes gjennom en gruppe menneskers øyne. Utgangspunktet for en fenomenologisk undersøkelse, er aktørenes subjektive oppfatning av fenomenet. Målet er å finne essensen ved fenomenet, og dermed økt forståelse og innsikt i de som undersøkes sin livsverden (Ary m.fl. 2010:471-472, Johannessen m.fl. 2008:80). En fenomenologisk tilnærming er godt uttrykt av James P. Spradley:

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det? (Spradley 1979:34, sitert i Kvale 2006:73)

Jeg har valgt denne tilnærmingen fordi jeg skal studere diskusjonen som et fenomen, og jeg ønsker å forstå det ut fra hvordan det blir forstått av læreplan, lærere og elever. Hvordan oppleves diskusjonen som undervisningsmetode av lærere og elever? Jeg ønsker å finne frem

til essensen i diskusjonen som fenomen og som undervisningsmetode ut fra lærere og elevers subjektive oppfatninger og erfaringer.

3.3 Datainnsamling

Etter å ha kommet frem til at undersøkelsen skal ha en kvalitativ og fenomenologisk tilnærming, er neste skritt å finne ut hvordan jeg skal samle inn dataen som jeg skal benytte meg av. Innen kvalitativ forskning er observasjon og intervju de to vanligste datainnsamlingsmetodene (Thagaard 2004:12), og det finnes gode grunner for å velge begge metodene.

Gjennom observasjon får forskeren nærhet til informantene og den sosiale sammenhengen de er involvert i, noe som er et godt grunnlag for en bedre forståelse (Ibid.:12). Ved å ha direkte tilgang til det man undersøker, har man et godt utgangspunkt for å forstå hvordan sosiale fenomener oppstår, utfolder seg og hvordan de kan tolkes, man kan få tak i dybden og kompleksiteten ved den sosiale virkeligheten (Johannessen m.fl. 2008:118-119). Observasjonen kan dessuten være godt egnet som et supplement til andre metoder, for eksempel for å se på om det en person sier, stemmer overens med det han faktisk gjør (Ary m.fl. 2010:432).

Intervjuet er godt egnet for å få innsikt i en persons opplevelser, synspunkter, selvforståelse og perspektiver ved at de som intervjues direkte kan fortelle om sine opplevelser og erfaringer. «They are used to help understand the experiences people have and the meaning they make of them» (Ibid.:438). Gjennom intervjuer kan man gå i dybden og fange opp nyanser, noe som er en fordel når man skal avdekke sosiale fenomener (Johannessen m.fl. 2008:136-137). Dessuten har intervjuet praktiske fordeler, som at man får samlet mye data på forholdsvis kort tid, og man har mulighet til å stille avklarende spørsmål underveis.

En kombinasjon av observasjon og intervju, hadde vært en ideell datainnsamling til denne undersøkelsen. Med en fenomenologisk tilnærming er målet å se det aktuelle fenomenet gjennom aktørenes øyne for å finne essensen ved fenomenet. Da kunne intervjuet gitt innsikt i respondentenes subjektive perspektiver. Observasjonen kunne gitt nærhet til den sosiale sammenhengen som diskusjonen må sees i lys av og avdekket ting som ikke kom frem under intervjuet. Dessuten hadde det gitt muligheten til å sjekke om respondentene praktiserer det de

predikerer. Igjen setter oppgavens tidsramme begrensninger for hva som er praktisk mulig å gjennomføre, og jeg må nøye meg med kun en av metodene.

Av observasjon og intervju, mener jeg at intervjuet er den mest fruktbare metoden i denne undersøkelsen. Intervjuet er som sagt et middel for å «understand the experiences people have and the meaning they make of them» (Ary, m.fl. 2010:438), og intervjuet går dermed rett inn i fenomenologiens kjerne. Dessuten er observasjonen hovedsakelig egnet til å undersøke relasjoner mellom mennesker og samhandling (Thagaard 2004:63). Selv om relasjoner mellom mennesker og samhandling er sentrale aspekter ved diskusjonen, er hovedfokuset i denne undersøkelsen ikke selve diskusjonsprosessen, men hvordan den enkelte forstår og opplever diskusjonen. Sist, men ikke minst er observasjon svært komplekst og tidkrevende (Ary m.fl. 2010:432). I intervjuene med lærerne kommer jeg til å benytte meg av det halvstrukturerte livsverden-intervjuet, og elevene vil bli intervjuet i fokusgrupper.

3.3.1 Kvalitativt intervju

Steinar Kvale definerer det halvstrukturerte livsverden-intervjuet som «et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale 2006: 21). Forskningsintervjuet er en konversasjon med struktur og hensikt, og som ledes av en intervjuer. Intervjueren har en metodisk bevissthet til spørreformen, en kritisk innstilling til det intervjupersonen sier og et fokus på interaksjonen mellom seg selv og intervjupersonen. I intervjuet er det et asymmetrisk maktforhold mellom fagpersonen som intervjuer og den som intervjues. Det betyr imidlertid ikke at intervjupersonene kun besvarer spørsmål som er forberedt av en ekspert. Intervjupersonene får gjennom dialog med intervjueren muligheten til å formulere sin egen oppfatning av den verden de lever i.

En stor fordel ved forskningsintervjuet, er at det åpner for at intervjupersonene kan ha varierende, tvetydige og motstridende synspunkt på et tema som ikke nødvendigvis fanges opp gjennom en kvantitativ tilnærming. Intervjuet gir derimot rom for nyansene og den tvetydigheten som kan eksistere i intervjupersonenes livsverden (Ibid.:21-40), og det er nettopp derfor jeg ser på det halvstrukturerte livsverden-intervjuet som en egnet metode for å intervju lærere om deres tanker og meninger om fenomenet «diskusjon».

3.3.2 Fokusgrupper

Fokusgrupper er en form for gruppeintervju der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt (Halkier 2010:9-10). Det er først og fremst gruppedynamikken som trekkes frem som fokusgruppens store styrke. Berit Brandth skriver at denne dynamikken gir en synergieffekt:

Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og det er denne samhandlingen mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine egne erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandres historier. Når de hører de andre snakke, kan de få klargjort sine egne meninger (Brandth 1996:155).

Gruppedeltakerne kan også hjelpe hverandre med å tolke sine egne erfaringer og sette dem i perspektiv. Når deltakerne på denne måten hjelper hverandre, produserer det data som kan være svært nyttig for forskeren. Men det er ikke bare at deltakerne hjelper hverandre som kan produsere fruktbar data for forskeren, men også uenighet mellom deltakerne. Dette vil kunne føre til gode diskusjoner siden deltakerne må forklare, presisere, justere og kontekstualisere sine synspunkter (Ibid.:155-156). Det er nettopp en slik synergieffekt jeg håper på ved å bruke fokusgruppe når jeg henter data fra elevene. En annen fordel ved fokusgrupper er at de produserer mye data konsentrert om fenomenet som undersøkes på kort tid, og regnes derfor også som en svært effektiv datainnsamlingsmetode (Halkier 2010:15).

I litteraturen om fokusgrupper advares det mot gruppeeffektene som kan oppstå, for eksempel kan deltakerne ha en tendens til å enten å bli konforme og svare det de tror er den sosialt aksepterte meningen, eller så kan deltakerne bli polariserte ved at man velger å støtte enten X eller Y. Både konformitet og polarisering kan gjøre at man går glipp av nettopp de nyansene og variasjonene i deltakernes uttrykk for forståelser og erfaringer som forskeren ønsker. Dette er imidlertid hovedsakelig et problem når man tar opp kontroversielle eller sensitive emner, eller ønsker å måle en gruppes holdninger (Halkier 2010:15, Brandth 1996:157).

Diskusjonen ser jeg derimot på som et emne som i svært liten grad er kontroversielt eller sensitivt, og jeg burde derfor kunne forvente åpne svar fra deltakerne. Jeg vil likevel være oppmerksom på om noen av respondentene viser noe tegn til ubehag for å snakke om dette emnet under intervjuene, og jeg må i så fall ta hensyn til dette i analysen. Det er også viktig å være klar over risikoen for at den sosiale kontrollen i gruppen kan hindre enkelte (eller enkeltes) meninger og erfaringer fra å bli uttalt.

3.4 Praktisk gjennomføring

3.4.1 Utvalg og rekruttering

Kvantitative undersøkelser har som mål å kunne foreta statistiske generaliseringer. Disse undersøkelsene er avhengige av et representativt utvalg. Kvalitative undersøkelser har derimot som hensikten å generere overførbar kunnskap og å få mer kunnskap om et fenomen. Utgangspunktet for utvelging av respondenter i kvalitative studier er dermed ikke at utvalget er representativt, men at det er hensiktsmessig for undersøkelsens problemstilling. Det vil si at forskeren foretar et strategisk valg av informanter på bakgrunn av hvem forskeren tror vil kunne gi god innsikt i fenomenet som undersøkes (Johannessen m.fl. 2008:107). Som jeg tidligere har nevnt, ønsket jeg å undersøke lærere som underviser på samfunnsfag på Vg1, samt elever som tar samfunnsfag på Vg1. Av både praktiske og analytiske formål ønsket jeg at elevene jeg skulle intervju, var elevene til en av lærerne jeg intervjuet. Videre ønsket jeg elever som var gode til å uttrykke seg og som hadde egne meninger. Dermed kan man si at utvalget var kriteriebasert (Ibid.:109).

Lærerne rekrutterte jeg ved at jeg sendte mail til avdelingsledere med ansvar for samfunnsfag på flere forskjellige videregående skoler på Østlandsområdet. I mailen spurte jeg om avdelingslederen kunne gi meg en oversikt over hvilke lærere som underviser i samfunnsfag på Vg1, slik at jeg kunne ta kontakt med dem personlig, eventuelt om avdelingslederen kunne høre med aktuelle lærere om de var interessert i å delta på et intervju og be dem om å ta kontakt med meg. Av de 15 skolene jeg sendte en slik mail til, fikk jeg kun en tilbakemelding fra en lærer som var interessert i å stille opp, og vi avtalte tid og sted for intervju over mail. Denne læreren ble da rekruttert ut fra tilgjengelighet (Thagaard 2004:54).

Da tiden for å samle inn data nærmet seg, og jeg stadig kun hadde en lærer som hadde gått med på å stille opp, tok jeg kontakt med min veileder. Han gav meg navnet på tre aktuelle lærere som jeg tok direkte kontakt med over mail. To av disse svarte positivt på tilbakemeldingen, og jeg avtalte tid og sted for intervju med dem over mail. Disse lærerne ble dermed rekruttert ut fra snøballmetoden (Ibid.:54). Elevene ble rekruttert ved at læreren spurte etter frivillige elever i sine samfunnsfagsklasser, og deretter valgte hvem av de frivillige som fikk delta ut fra kriteriene jeg hadde sendt læreren på forhånd. Elevene ble dermed rekruttert ut fra et kriteriebestemt tilgjengelighetsutvalg.

Respondentene til undersøkelsen, består av tre lærere og ni elever fra skoler på Østlandsområdet. Alle skolene har et middels karaktersnitt, og er i den forstand ganske like. Læreren ved skole 1 var kvinne, og har jobbet som lærer i et par år. De tre elevene jeg intervjuet ved skolen, var jenter. Læreren ved skole 2 var mann, og hadde middels lang erfaring som yrkesutøvende lærer. Ved skole 2 intervjuet jeg tre gutter, hvor den ene måtte gå halvveis i intervjuet fordi han skulle rekke en skoletime. Læreren ved skole 3 var kvinne, og hadde lang yrkeserfaring, selv om ikke alle årene har vært innenfor utdanning. Elevene jeg intervjuet ved skole 3 besto av to gutter og ei jente.

3.4.2 Intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguidene var en prosess som tok utgangspunkt i undersøkelsens problemstillinger. De akademiske problemstillingene ble deretter omskrevet til mer dagligdagse og uformelle intervju spørsmål. Formålet var å utforme spørsmål som kunne produsere kunnskap som var relevant for undersøkelsens problemstillinger, samtidig som de skulle sørge for en dynamisk og god intervjuinteraksjon (Kvale 2006:76-78).

I struktureringen av intervjuguiden, brukte jeg en traktmodell som går ut på at man begynner med en åpen og løs struktur. En traktmodell har et innledningsspørsmål som er svært åpent slik at respondentene selv får presentert hoveddimensjonene ved fenomenet som undersøkes. Dette har som mål å gi spontane, rike beskrivelser som ikke blir påvirket av innholdet av spørsmål som kommer på et senere tidspunkt. Etter hvert blir strukturen i intervjuet strammere, og spørsmålene blir mer spesifiserte og direkte. Dette kan man gjøre for å sikre at problemstillingen blir belyst (Halkier 2010:44-54).

Etter å ha skrevet et utkast til intervjuguide, lot jeg både en medstudent og veileder se på intervjuguiden og komme med innspill. Dette førte til at noen spørsmål ble endret og andre ble fjernet. Til slutt gjennomførte jeg et pilotintervju med min veileder fra praksis. Dette førte til at enda ett spørsmål ble kuttet, og andre ble omskrevet slik at de ble mer presise. De endelige intervjuguidene finnes her som vedlegg (Vedlegg 1 og vedlegg 2)

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på den aktuelle skolen. Intervjuene med elevene ble gjennomført mens elevene hadde samfunnsfagtime, og intervjuene med lærerne ble gjennomført innenfor

arbeidstiden, men utenom undervisningen. Dette førte til at det aldri var noen trussel for at intervjuene måtte avbrytes på grunn av tidsmangel. Intervjuene fant sted på møterom, og jeg satt tvers ovenfor respondentene. Før intervjuene begynte, sørget jeg for å småprate litt med respondentene, og jeg tok med kjeks/frukt til intervjuene med elevene. Dette var bevisste handlinger der jeg hadde intensjon om å skape en mest mulig uformell stemning, for det er viktig å skape en stemning som innbyr til fortrolighet og tillit, slik at respondentene åpner seg (Thagaard 2004:93).

Før intervjuene startet, ba jeg respondentene om å lese og skrive under på samtykkeerklæringen (Vedlegg 3). Deretter forklarte jeg hvordan intervjuet ville foregå, at jeg ønsket at respondentene skulle være åpne og ærlige og jeg informerte igjen om min taushetsplikt og at respondentene skulle anonymiseres. Jeg brukte lydopptaker for å kunne vie min fulle oppmerksomhet til intervjuet, noe alle respondentene var innforståtte med. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å få med meg eventuelle nyanser i svarene, og stilte oppfølgingsspørsmål for å forfølge svarene, utforske innholdet og presiserte uklarheter. Alle spørsmålene i intervjuguiden ble stilt, men der det var naturlig å bytte om på rekkefølgen på spørsmålene som følge av intervjuets gang, gjorde jeg dette.

3.4.4 Transkribering

Transkribering er en tolkningsprosess i seg selv. Transkribering er nemlig en kunstig konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig tale, og forskeren står ovenfor en rekke vurderinger og beslutninger når han skal omforme tale til tekst. I hvilken grad skal man ta med emosjonelle aspekter ved samtalen (for eksempel «ler», «ironisk tone» og liknende)? Hvor lang skal en pause være før man skriver den ned? Skal forskeren gi samtalen en «språkvask», eller skal den gjengis muntlig, men ustrukturert? Disse, og mange flere, dilemmaene som en forsker må ta stilling til, kan påvirke den transkriberte teksten, og dermed også den endelige analysen og tolkningen (Kvale 2006:101-110).

Siden transkriberingen i denne undersøkelsen først og fremst skal brukes for å gi et inntrykk av intervjupersonenes synspunkter og meninger, ikke som utgangspunkt for sosiolingvistisk eller psykologisk analyse, har jeg tillatt meg noe språkvask og strukturering i transkriberingen av intervjuene (Ibid: 107). Emosjonelle aspekter, spesielle tonefall og pauser har jeg også tatt med, for dette kan ha betydning for tolkningen av tekstene.

3.5 Analyse av data

Når innsamlingen av data er over, står man ovenfor en stor mengde ustrukturerte data. En sentral hensikt med den kvalitative dataanalysen, går ut på å redusere denne mengden ustrukturerte data, så den blir håndterbar (Johannessen m.fl. 2008:157). Videre er det et sentralt formål å finne mønstre og sammenhenger i datamaterialet (Leiulfsrud og Hvinden 1996:226). Analysen skal «føre frem til en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold» (Thagaard 2010:131).

Det finnes ingen lettvinnt metode for å få til dette, men systematisering er et godt sted å begynne. En systematisering vil si at man organiserer datamaterialet slik at man får en oversikt, og jeg har valgt å benytte en kategorisk inndeling for å organisere undersøkelsens datamateriale. En kategorisk inndeling innebærer som navnet tilsier at man kategoriserer datamaterialet ut fra hvilket tema de berører (Johannessen m.fl. 2008:158-160, Leiulfsrud og Hvinden 1996:231). Rent praktisk vil det si at jeg vil foreta en «grovsortering» som går ut på å dele opp de transkriberte intervjuene i mindre tekstbiter, og deretter kode disse ut fra om de er egnet til å svare på P1, P2 eller P3.

I den neste delen av analysen, vil jeg hovedsakelig forholde meg til det Kvale kaller *meningskategorisering*. Dette innebærer at jeg nok en gang vil kategorisere og kode intervjuet, ut fra om et fenomen forekommer eller ikke, eller i hvilken grad et fenomen forekommer (Kvale 2006:125, 129-131). For eksempel vil David Bridges' betingelser for diskusjonen (jf. kapittel 2.1.1) være egnede kategorisere for å undersøke lærerne og elevenes forståelse av definisjonen. Jeg vil imidlertid ikke kun begrense meg til meningskategorisering. Jeg vil også benytte meg av *meningsfortetning*, som innebærer at informantens uttalelser forkortes til kortere formuleringer der den umiddelbare meningen i det som sies gjengis med få ord og av *meningstolkning*, som går ut på at forskeren tolker informanten på en kritisk og mistenksom måte og leter etter skjulte meninger og intensjoner (Kvale 2006:125, Johannessen m.fl. 2008:169).

I min analyse, vil jeg også ha Leiulfsrud og Hvindens fem praktiske råd for dataanalyse i bakhodet. Rådene går ut på at man for det første må kartlegge og granske regulariteter man mener man ser i materialet. For det andre må man stille spørsmål disse om observasjonene faller inn i visse mønstre eller ikke. Det tredje og fjerde rådet går ut på å lete etter kontraster, ambivalens, tvetydigheter og spenninger i datamaterialet. Til slutt råder Leiulfsrud og

Hvinden forskere til å ta vare på ad-hoc-iakttakelser, for selv om man anbefales å være systematisk i sin analyse, så skal man ikke se bort fra at man kan gjøre verdifulle oppdagelser selv når man egentlig leter etter noe annet (Leiulfstrud og Hvinden 1996:237-238).

3.6 Etiske betraktninger

En kvalitativ tilnærming kjennetegnes som tidligere nevnt av nærhet til informantene. Denne nærheten som kan forekomme mellom forsker og informant, gjør at forskeren har et etisk ansvar (Thagaard 2009:22). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har som del av sitt mandat å utarbeide forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene tilsier at forskeren «skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (NESH 2006). Retningslinjene krever at forskningsprosessene sikrer frihet og selvbestemmelse, beskytter mot skade og urimelig belastning og trygger privatlivet og nære relasjoner.

Det første kravet innebærer at informantene får tilstrekkelig informasjon om undersøkelsen, at informanten må gi sitt frivillige samtykke for å delta og at de når som helst kan trekke fra undersøkelsen uten å oppgi noen grunn eller bli utsatt for negative konsekvenser (NESH 2006). Jeg har sikret mine informanternes frihet og selvbestemmelse ved å gi god og tilstrekkelig informasjon om den frivillige deltakelsen, og at de når som helst kan trekke seg. Jeg har også skaffet skriftlig samtykke fra alle mine informanter (Vedlegg 3).

Kravet om å beskytte informantene fra skade og urimelig belastning er et tema som kanskje hovedsakelig er forbundet med medisinsk forskning, men selv om risikoen for fysisk skade er mindre aktuelt i samfunnsvitenskapelig forskning, er dette kravet allikevel aktuelt. Enkelte intervjuer kan for eksempel ta opp spesielt følelsesmessige temaer som kan være belastende for informantene (NESH 2006). Jeg har vurdert temaet for denne undersøkelsen til å være svært lite sensitivt, og sjansen for at informantene er blitt utsatt for urimelig belastning ser jeg på som svært liten. Jeg opplevde ikke at noen av mine informanter var ubekvemme i intervjusituasjonen, og spurte etter intervjuene var over om det hadde vært en god opplevelse for informantene selv, og fikk kun positiv tilbakemelding på dette.

Det tredje kravet ivaretar informantenes privatliv, og innebærer et krav om konfidensialitet, om å begrense gjenbruk av materialet og krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (NESH 2006). I undersøkelsen er alle informanter anonymisert. Det gjelder

også hvilken skole informantene er hentet fra. På lydbåndopptakene er det kun brukt fornavn, og opptakene er lagret i henhold til krav fra Personvernombudet for forskning (NSD). Verken lydopptakene eller transkriberingen vil bli brukt på nytt, og vil slettes når undersøkelsen er ferdig. Undersøkelsen er også meldt inn til, og godkjent av, NSD (Vedlegg 4).

4 Analyse og drøfting

I analysen har jeg som sagt i kapittel 3.5 foretatt en kategoriserende inndeling av datamaterialet. Først delte jeg datamaterialet i mindre tekstbiter, og kodet disse ut fra hvilken problemstilling de kunne svare på. Deretter kategoriserte og kodet jeg de forskjellige tekstbitene etter kodingsskjemaene nedenfor. Ett enkelt tekstutdrag kunne bli kategorisert innen flere problemstillinger, eller flere kategorier innenfor en bestemt problemstilling.

Kodingsskjema for P1:

Kode	Beskrivelse
Kommunikasjon	Bridges' krav om at diskusjonsdeltakerne må snakke sammen er oppfylt.
Saksorientert	Bridges' krav om at diskusjonen må omhandle et tema er oppfylt.
Flere standpunkt	Bridges' krav om at mer enn ett standpunkt om emnet er representert er oppfylt
Åpne deltakere	Bridges' krav om at diskusjonsdeltakerne må være åpne for å la seg påvirke er oppfylt.
Formål: Belyse emnet	Formålet med diskusjonen er å utvikle mer kunnskap og forståelse om emnet som blir diskutert, blant annet ved å belyse flere sider av emnet.
Formål: konsensus	Formålet med diskusjonen er å komme frem til en avgjørelse som alle er enige om.
Formål: fremme mening	Formålet med diskusjonen er at deltakerne skal få muligheten til å fremme sin mening.
Formål: Vinne	Formålet med diskusjonen er å få gjennomslag for sitt standpunkt, enten det skjer ved overbevisning eller overtalelse.
Rasjonell	Diskusjonsdeltakerne lar seg styre av rasjonalitet og fornuft. Det vil si at gode argumenter er avgjørende
Maktfri	Diskusjonen er maktfri, noe som innebærer at deltakerne er både formelt og substansielt like.
Kritisk	Diskusjonsdeltakerne har en kritisk og undersøkende grunnholdning
Annet	Andre aspekter som informantene sier som er verdt å merke seg

Kodingsskjema for P2:

Kode	Beskrivelse
Konstruktivistisk	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode ut fra et konstruktivistisk læringsperspektiv.
Sosiokulturelt	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv.
Dialog	Læreren begrunner bruken av diskusjonen som undervisningsmetode med at dialog skaper mening.
Kunnskap	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode fordi h*n mener det vil gi elevene mer kunnskap og økt forståelse om emnet som diskuteres.
Perspektivrikdom	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode fordi h*n mener det vil øke elevene perspektivrikdom og belyser flere sider av emnet som diskuteres.
Ferdighetstrening	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode for at elevene skal trene på og utvikle sin evne til å diskutere
Dannelse	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode ut fra et dannelsesperspektiv.
Muntlig	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode for å trene elevenes muntlige ferdigheter
Kritisk evne	Læreren begrunner bruken av diskusjonen som undervisningsmetode for å utvikle elevenes kritiske evne
Egennytte	Læreren bruker diskusjonen som undervisningsmetode fordi elevene har egennytte av å lære å diskutere
Annet	Læreren oppgir en annen grunn for å bruke diskusjonen som undervisningsmetode

Kodingsskjema for P3:

Kode	Beskrivelse
Konstruktivistisk	Eleven opplever at h*n lærer noe gjennom å diskutere, og begrunner dette ut fra et konstruktivistisk læringsperspektiv.
Sosiokulturelt	Eleven opplever at h*n lærer noe gjennom å diskutere, og begrunner dette ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv.
Dialog	Eleven opplever at h*n lærer noe gjennom å diskutere ved at dialog skaper mening.
Kunnskap	Eleven opplever at h*n får mer kunnskap og økt forståelse om emnet som diskuteres.
Perspektivrikdom	Eleven opplever at h*n får større perspektivrikdom og at flere sider av emnet som diskuteres blir belyst.
Ferdighetstrening	Eleven opplever at h*n får trene på og utvikle sin evne til å diskutere.
Dannelse	Eleven opplever at h*n blir mer forberedt til å bli en aktiv medborger av å diskutere.
Muntlig	Eleven opplever at h*n får trent sine muntlige ferdigheter.
Kritisk evne	Eleven opplever at h*n utvikler sin kritiske evne ved å diskutere.
Egennytte	Eleven opplever at h*n har egennytte av å lære å diskutere
Annet	Eleven opplever et annet læringsutbytte enn beskrevet ovenfor

4.1 Forståelse av diskusjonen

I det følgende kapittelet er målet å få svar på spørsmålet om hvordan lærere og elever forstår og bruker begrepet «diskusjon» (P1). Bridges' betingelser for diskusjonen, samt de intellektuelle og moralske kvalitetene som diskusjonsdeltakerne forutsettes å inneha, danner rammeverket for denne analysen. For oversiktens skyld vil jeg derfor gjenta disse. Bridges' betingelser for diskusjonen er:

- Diskusjonsdeltakerne må snakke sammen
- Diskusjonen må omhandle et emne
- Mer enn ett standpunkt om emnet må være representert
- Diskusjonsdeltakerne er innstilte på å la seg bli påvirket av andre standpunktene som blir presentert
- Intensjonen til diskusjonsdeltakerne er å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres

Betingelsene forutsetter at diskusjonsdeltakerne har følgende moralske og intellektuelle kvaliteter:

- a) Deltakerne må velge en fredelig måte å håndtere konflikter på og være ordentlig gjennomført
- b) Deltakerne må i størst mulig grad være rasjonelle og fornuftige
- c) Diskusjonen må foregå i et mest mulig maktfritt rom
- d) Deltakerne må være åpne for å la seg påvirke
- e) Deltakerne må inneha en kritisk og undersøkende holdning

4.1.1 Hvordan lærerne forstår diskusjonen

I innledningsspørsmålet til intervjuene med lærerne, ba jeg dem om å definere med egne ord hva en diskusjon er. Dette er svarene de ga:

Lærer, skole 1: For meg er en diskusjon det at flere mennesker deler synspunkter på et tema, og forsøker å begrunne de temaene best mulig med håp om at den motsatte part enten skal endre mening eller utvide perspektivene sine på tema

Lærer, skole 2: Jeg ser på det som en meningsfylt utveksling, hvor det er lov å ha forskjellige meninger og hvor man kommer med sine synspunkter. Forskjellige parter kommer med sine synspunkter på en sak.

Lærer, skole 3: En diskusjon er når det er flere personer... som setter seg ned og ser på ulike sider av en sak.

Ser vi disse definisjonene i lys av Bridges' betingelser for diskusjonen, ser vi at alle tre lærerne eksplisitt eller implisitt mener at en diskusjon innebærer at flere personer kommuniserer om et emne der flere standpunkt er representert. Alle de tre første betingelsene for diskusjonen er dermed oppfylt.

Den neste betingelsen for diskusjonen gjelder om hvorvidt diskusjonsdeltakerne er villige til å la seg bli påvirket av andres meninger eller ikke. Igjen er lærerne samstemte om at det er et klart *ideal* at diskusjonsdeltakerne er åpne for å la seg påvirke dersom gode argumenter tilsier det, noe følgende utdrag fra intervjuet med læreren ved skole 2 illustrerer:

I: Kan man endre standpunkt i løpet av en diskusjon?

L: Ja. Det mener jeg at man burde kunne gjøre.

I: Hvorfor burde man kunne gjøre det?

L: Man må være åpen for å... høre på andres argumenter, og hvis det er gode argumenter i forhold til det argumentet du har selv, så... bør man være i stand til å endre sitt eget standpunkt.

I: Hva skal til for at du endrer standpunkt i en diskusjon?

L: Nei... motparten kan argumentere med fakta, for eksempel. Så vil jeg kunne endre standpunkt.

Begrunnet argumentet sitt med en del fakta.

I: Hva kjennetegner egentlig et godt argument?

L: Litt det jeg sa nå. At man kan begrunne det i fakta. At det ikke bare spiller på følelser.

Med andre ord mener lærerne at diskusjonsdeltakere burde være åpne for å la seg påvirke av gode argumenter, samtidig ser de at dette er nettopp et ideal som man ikke alltid lever opp til. For eksempel sier læreren ved skole 2 at man lett kan bli styrt av følelser, og læreren ved skole 3 påpeker at «mange ikke vil forholde seg til argumenter fra den andre siden som like gyldige som de man har selv», og innrømmer videre at dette gjelder også for seg selv: «En person fra FrP kan ha så gode argumenter vedkomne vil (...) Men *jeg* kommer aldri til å være enig med vedkomne – *uansett*».

Den siste betingelsen til Bridges, handler om hvilket formål deltakerne har med diskusjonen. Lærerne ved skole 1 og 3 oppgir at formålet ved en diskusjon først og fremst er å belyse emnet som diskuteres ved å se på flere sider av saken, undersøke gyldigheten ved de forskjellige argumentene og eventuelt komme til en konklusjon på bakgrunn av kunnskapen de har fått om emnet gjennom diskusjonen. Læreren ved skole 2 mener at det endelige formålet ved diskusjonen burde være å komme frem til en løsning på saken som diskuteres. Han påpeker imidlertid at det ikke er sikkert at man klarer å finne en løsning, men da er det viktig å ha sett saken fra flere sider.

På den måten kan man se at et sentralt formål med diskusjonen er at emnet som diskuteres blir ordentlig belyst, også for læreren ved skole 2. Synet lærerne har på formålet med diskusjonen, korresponderer dermed godt med Bridges' betingelse som sier at intensjonen til diskusjonsdeltakerne skal være å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres. Hva formålet med diskusjonen er, kan imidlertid variere fra person til person, noe som læreren ved skole 1 her påpeker:

I: Vi var jo litt inne på dette i sted, men hva er formålet med å diskutere?

L: Man vil jo kanskje se på det som ulikt. Noen er vel rett og slett opptatt av å fremme sitt eget ståsted... og det er det viktigste. Mens... i en god diskusjon må jo formålet være det at... man skal gå ut av diskusjonen med bedre innsikt, da, og det kan godt være for begge parter.

Vi ser her at for noen er det å fremme *sitt* standpunkt formålet med diskusjonen. Disse deltakerne er da i svært liten grad åpne for å la seg påvirke av andres meninger eller argumenter. Som nevnt i kapittel 2.1.7, er nettopp dette det avgjørende skillet mellom diskusjonen og debatten. Med andre ord blir det mer riktig å si at de som har som formål å «vinne», er engasjert i en debatt og ikke i en diskusjon. Også læreren ved skole 3 fokuserer på dette skillet, og hevder at mange elever har nettopp dette synet på hva formålet med diskusjonen er:

L: Altså når elevene sier at de ønsker en diskusjon, så ønsker de vel gjerne den typen diskusjon de har sett på TV, altså type debatt, der folk som representerer ulike sider diskuterer seg i mellom, og for så vidt ikke kommer frem til en enighet, men belyser sine egne argumenter.

Vi kan imidlertid spørre oss om lærerne har en litt *for* ideell forståelse av diskusjonen, for ut fra lærernes uttalelser kan det se ut som konkurranse- og vinnemotivet ved deres forståelse av diskusjonen er helt borte. Man kan spørre seg om lærerne egentlig er mest opptatt av å fremstille seg selv på en positiv og «didaktisk korrekt» måte. Dette er en problemstilling jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 5.1.1, der jeg drøfter undersøkelsens troverdighet.

Vi har nå sett på hvorvidt lærernes forståelse og bruk av diskusjonen korresponderer med Bridges' betingelser for diskusjonen, og kan gå videre til å se på i hvilken grad de moralske og intellektuelle kvalitetene som er en forutsetning for diskusjonen blir ivaretatt av lærerne. Den første moralske og intellektuelle kvaliteten som trekkes frem, er at deltakerne velger en fredelig måte å håndtere konflikter på og at diskusjonen har en viss orden. Lærerne ved skole 1 og 2 er opptatt av at det skal være en viss orden og visse regler som gjelder for diskusjonen. Læreren ved skole 2 fremhever for eksempel at man i en diskusjon skal kunne komme med sin mening uten å bli avbrutt, og at man skal respektere andres meninger. Læreren ved skole 1 slår ned på usaklig oppførsel, rasistiske uttalelser, uheldig språkbruk og liknende. Læreren ved skole 3 går ikke inn på dette temaet.

De tre neste moralske og intellektuelle kvalitetene går ut på at deltakerne i størst mulig grad må være rasjonelle og fornuftige, åpne for å la seg påvirke, og at diskusjonen må foregå i et mest mulig maktfritt rom. Som vi har sett tidligere, mener alle tre lærerne at deltakerne i en diskusjon helst *burde* være åpne for å la seg påvirke av «det bedre argument». Som læreren ved skole 2 sa det: «Fakta bør komme før følelser». Imidlertid påpekte også lærerne at dette ikke alltid er tilfellet. Alle lærerne er også klare på at en diskusjon i prinsippet *burde* være maktfri, men var samtidig svært tydelige på at dette ikke er tilfellet i realiteten.

Den siste intellektuelle og moralske kvaliteten går ut på at deltakerne må ha en kritisk og undersøkende holdning. På dette punktet skiller læreren ved skole 3 seg ut ved å være den eneste som trekker frem denne kvaliteten:

I: Kan man diskutere noe alle er enige om?

L: Ja.

I: Hvordan da? Eller hvorfor det?

L: Altså... (tenker) Her snakker vi fag der det er en målsetting å få folk til å være kritiske og få folk til å tenke selv, og for å få folk til å... reflektere over egne standpunkter. Være klar over for eksempel at man har fordommer. Så man kan godt... komme med påstand eller ett eller annet som tilsynelatende er veldig enkelt, og så begynne å grave i det. Det er fullt mulig.

Selv om de andre to lærerne hadde fokus på rasjonalitet og at gode argumenter skulle komme først, var det kun denne læreren som hadde dette spesielle fokuset på at elevene skulle virkelig «grave» og tenke selv med en kritisk holdning.

Vi har nå sett på hvordan lærerne som ble intervjuet forstår og bruker begrepet «diskusjon». Lærerne har stort sett vært samstemte med hverandre, og deres forståelse av diskusjonen korresponderer i stor grad med Bridges' betingelser og moralske og intellektuelle kvaliteter. Lærerne har riktignok innrømmet at dette hovedsakelig er idealer som ikke nødvendigvis blir overholdt i virkeligheten. Blant annet fremhever de at det ikke er lett å være åpen for å la seg påvirke, og at mange går inn i en diskusjon med det å «vinne» som siktemål. I tillegg er det verdt å legge merke til at kun læreren ved skole 3 fremhevet en kritisk grunnholdning som en sentral, moralsk og intellektuell kvalitet.

4.1.2 Hvordan elevene forstår diskusjonen

Da elevene ble spurt om å definere diskusjonen, svarte elevene ved alle skolene at en diskusjon innebærer at flere personer kommuniserer om et emne der flere standpunkt er representert. Dermed er de tre første av Bridges' betingelser oppfylt. Når det gjelder de to siste betingelsene som går ut på at deltakerne skal være åpne for å la seg påvirke og at deltakernes intensjon med å diskutere skal være å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse, er elevene mer uenige og flertydige.

Ved skole 1 snakket elevene om viktigheten av å lytte til andre i en diskusjon for å kunne forstå deres standpunkt. Elevene mente at det å lytte også kan føre til at de får økt innsikt og kunnskap om emnet, og gode argumenter kan få dem til å endre standpunktet sitt. Samtidig

fremhever de også at formålet med en diskusjon er å fremme *sin* mening og «vinne». De synes det er «kjipt» å innrømme at den andre har bedre argumenter enn seg selv, selv om du egentlig «må» det:

I: Men er det sånn at man vil vinne når man diskuterer, da?

Alle: Neei...

E3: Målet kan være å komme til et kompromiss... Eller at du bare kommer til... noe på midten, da.

Eller bli enige. Det er ikke sånn at man *må* vinne. Men det er liksom litt sånn... kjipt å ikke vinne når du mener du har rett, da. Da er det litt sånn... «nei».

I: Selv om det er gode argumenter for den andre siden?

Alle: Ja.

I: Det er fortsatt kjipt å måtte innrømme at... «søren, det var gode argumenter, altså»?

Alle: M-hm.

I: Så dere vil helst ikke det?

Alle: Nei

E2: Men, noen ganger må man det, da.

I: Hvorfor må man det, da?

E2: Fordi du finner kanskje ut av at de andre var bedre enn deg, og da må du gi deg fordi... det er jo ikke vits å stå for dine egne meninger når du vet at de andre er bedre enn deg.

E3: Og man har jo... ikke... nødvendigvis alltid rett, da. Selv om man tenker det i starten.

Et syn som kom tydelig frem hos elevene ved skole 3, var at de så på diskusjonen som en slags konkurranse eller en kamp der det var om og gjøre å vinne. For eksempel mente en av elevene at formålet med å diskutere er: «(...) å dele mine meninger, og kanskje vite hva andre synes om det. Om de er enige med meg. Og hvis vi ikke er enige, så argumenterer jeg mot det de sier, da. For å vinne (ler)». Allikevel var også disse elevene tvetydige på hvor åpne diskusjonsdeltakerne kan være for å la seg påvirke, og hva formålet med diskusjonen egentlig er. Dette blir tydelig illustrert i dette tekstutdraget, og spesielt i den siste kommentaren fra E2:

I: Kan man endre standpunkt underveis i en diskusjon?

E2: Det vil jo bli litt feil, kanskje...? Det spørres jo.

E1: Jaaa... hvis den andre kommer med et godt argument. Men man vil kanskje ikke innrømme det, da... Da føler man at man har tapt.

E2: Det er kanskje litt i det å «tape» også. Altså endre mening... altså ikke tape, men å... gi seg over, da.

I: Så det er litt «tap» å måtte endre mening om noe?

E1: Ja

E2: Synes jeg da, i alle fall.

I: Men *kan* man, da? Kan man endre mening, da?

E1: Ja.

E2: Det er litt som man kanskje har tapt da. Hvis man gir seg helt over. Hvis det er for og mot, så er du mot, også...

I: ... selv om du har møtt et knusende argument?

E2: Eeeh...Ja, men da har du jo tapt, da. På en måte.

E1: M-hm. Da kjemper du liksom ikke for det *du* sto for lenger, da har du liksom... «ja, han har rett»...

I: Men hvis det er et så «knusende argument», så... som du sa, så tenker du deg litt om og tenker «ja, kanskje han andre har rett»?

E2: *Ja, hvis du tør å gi deg over sånn midt i en diskusjon, så er det jo... nesten positivt det. For det viser jo at diskusjonen har vært vellykka... Eller, at man har fått noe ut av det, da (Min utheving).*

Ved skole 2 var bildet igjen noe annerledes. Elevene her var tydelige på at deltakerne i en diskusjon må være åpne for å la seg påvirke, og at man ikke kan «vinne» en diskusjon, men man kan «overbevise» de andre med gode argumenter. Elevene oppgir at formålet med diskusjonen først og fremst er å bli enige eller finne et kompromiss, men de påpeker at det ikke er sikkert man kommer frem til en løsning. Da er formålet med diskusjonen at man prøver å komme nærmere løsningen, og at man forstår hverandre og hvorfor de er uenige.

Lenge virket det som elevene ved skole 2 hadde en idealistisk forståelse av diskusjonen som ligger tett opptil Bridges' betingelser. Imidlertid sier elevene senere i intervjuet at man i en diskusjon først og fremst «prøver å komme frem til at jeg har rett» og at man «prøver å få [den andre] over på din side». Denne tvetydigheten forvirret meg såpass mye at jeg måtte konfrontere elevene med dette:

I: Men altså... i en diskusjon så skal man altså prøve å komme frem til en felles løsning... Men samtidig så sier dere at i en diskusjon, når man er i diskusjonen, så er det ikke det man er opptatt av, man er opptatt av å bare... komme frem til *sin* løsning?

E1: Ja, for det er flere stadier av diskusjonen, på en måte... Først er det på en måte å komme forbi den fasen. Du sier din mening, jeg sier min mening, og så... så kommer det med å være god lytter, og... flink til å diskutere og argumentere...

I: Så må man også kanskje ha den viljen til å endre standpunkt, da...?

E1: Ja.

E2: Det kommer kanskje litt lengere inn i diskusjonen, da. Fordi på starten så er det alltid sånn at du vil vinne, også kommer du kanskje... «ja, okay, jeg ser hvordan du vil ha det», også kanskje på slutten sier du «å-ja, er det sånn du mener det... er det sånn», og hvis begge to tenker sånn, «din mening var jo smart», også tenker han andre «den meningen var også smart, og hvis vi slår de to sammen, så... blir det bra».

Det er tydelig at det er en spenning i elevenes oppfatning av formålet med diskusjonen. På den ene siden forstår elevene diskusjonen som en konkurranse eller en kamp der målet er å vinne gjennom med sitt syn. Man er ikke åpen for å endre standpunkt, for det oppfattes som «kjipt», eller som et «tap». Dette synet var spesielt fremtredende hos elevene ved skole 3.

Samtidig som at denne tap/vinn-holdningen til diskusjonen virker utbredt, ser vi at mange elever allikevel er opptatt av at man i en diskusjon skal lytte til andres argumenter, at ingen kan vinne en diskusjon, men kun bli overbevist av gode argumenter og at formålet med diskusjonen er at man skal kunne forstå emnet og de andres synspunkter. Dette gjelder spesielt for elevene ved skole 2, og til en viss grad også for elevene ved skole 1. Elevene på skole 2 er de eneste som forklarer denne inkonsekvente forståelsen av diskusjonens formål. Denne forklaringen går ut på at alle alltid går inn i en diskusjon med formål om å få gjennomslag for sin mening. Etter at alle har presentert sin mening, begynner selve diskusjonen der man argumenterer for sin sak. Først når man ser at det er gode argumenter for andre synspunkter, kan man også bli villig til å endre sitt eget standpunkt.

Av de moralske og intellektuelle kvalitetene som diskusjonsdeltakere til en viss grad forutsettes å inneha, er elevene samstemte i at en diskusjon er noe som burde foregå på en ordentlig måte. Man skal holde seg saklige og ikke avbryte hverandre, rope, bli sinte eller gå til personangrep. Elevene er også enige i at diskusjonen ideelt sett burde være maktfri, selv om den ikke er det. Elevene fremhever og at gode argumenter må være begrunnet. Flere trekker frem ordet «fordi» som et sentralt ord i argumenter, for man skal kunne begrunne sitt synspunkt. Noen av elevene peker også på at argumentene skal være allmenngyldige.

Det avgjørende spørsmålet er imidlertid, som vi har vært inne på, om elevene er åpne for denne rasjonaliteten eller ikke. Når det gjelder forutsetningen om at diskusjonsdeltakere skal inneha en kritisk grunnholdning, er dette noe som elevene kun så vidt er inne på, og når de snakker om at det er viktig å undersøke ulike argumenter, begrunnes dette av en elev ved skole 1 med at man skal «finne det negative i det [den andre] sier og bruke det mot han». Med andre ord er man kritisk mot andres argumenter først og fremst for å finne svakheter som man kan bruke mot den andre, slik at man selv kan vinne.

Så hvordan forstår og bruker elevene egentlig begrepet «diskusjon»? Elevene er samstemte med hverandre om at en diskusjon innebærer at flere personer kommuniserer med hverandre om et emne der flere synspunkt er representert. Elevene er imidlertid mer tvetydige og avviker

mer fra Bridges' betingelser når det kommer til hvorvidt diskusjonsdeltakere er åpne for å la seg påvirke og hva som skal være deltakernes intensjon med å delta i diskusjonen.

På den ene siden virker det som elevene *forstår* diskusjonen slik at deltakerne skal være åpne for å la seg påvirke og at formålet med diskusjonen er å utvikle sine kunnskaper, forståelse og/eller bedømmelse. På den andre siden *bruker* elevene begrepet «diskusjon» på en måte som heller minner om det jeg har karakterisert som debatt, nemlig at deltakerne *ikke* er åpne for å la seg påvirke og deltakernes intensjon med å delta er fremme sin mening for å vinne. Av Bridges' moralske og intellektuelle kvaliteter, fremhever elevene at en diskusjon skal gå ordentlig for seg og ideelt sett skal den være maktfri og rasjonell. Elevene kommer derimot ikke inn på at diskusjonsdeltakere forutsettes å ha en kritisk grunnholdning.

4.1.3 Sammenlikning mellom elevenes og lærernes forståelse

Vi har nå sett på hvordan lærerne og hvordan elevene som ble intervjuet forstår og bruker begrepet «diskusjon», og vi kan nå se etter likhetstrekk og forskjeller i deres forståelse av dette fenomenet. Hvis vi først tar for oss likhetene, ser vi at både lærerne og elevene mener at en diskusjon forutsetter at flere personer snakker sammen om et tema, emne, spørsmål eller et problem der flere synspunkter er representert og blir argumentert for. Videre mener både lærerne og elevene at en diskusjon innebærer at man følger visse regler, som å ikke avbryte hverandre, være saklige og ikke gå til personangrep på andre, slik at diskusjonen går fredelig og ordentlig for seg. Både lærerne og elevene mener også at diskusjonen ideelt sett er maktfri, men de fremhever at dette kun er et ideal som ikke praktiseres.

Videre finner vi også noe som tilsynelatende er en likhet i lærernes og elevenes forståelse og bruk av begrepet «diskusjon». Begge parter fremhever nemlig at gode argumenter spiller en sentral rolle i diskusjoner. Dette innebærer at deltakerne i størst mulig grad skal være rasjonelle og fornuftige. Det at man lar gode argumenter være avgjørende forutsetter at diskusjonsdeltakerne faktisk er åpne for å la seg påvirke av andres meninger. Det innebærer dermed at deres intensjon med å diskutere er å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres.

Dette er imidlertid den sentrale forskjellen på lærernes og elevenes forståelse og bruk av begrepet «diskusjon». Mens lærerne er tydelige på at diskusjonsdeltakere *burde* være åpne for å la seg påvirke av andre meninger og at formålet med diskusjonen *burde* være å utvikle sin

kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet som diskuteres, er elevene mer tvetydige og forstår til en viss grad diskusjonen som en konkurranse eller en kamp der man prøver å «vinne». Diskusjonsdeltakere som har dette synet på formålet med diskusjonen vil *ikke* være åpne for å la seg påvirke av bedre argumenter. Slike diskusjonsdeltakere er dermed ikke rasjonelle, og vi kan se at denne tilsynelatende likheten mellom lærernes og elevenes forståelse og bruk av begrepet «diskusjon» er nettopp tilsynelatende.

Den største forskjellen på lærernes og elevenes forståelse og bruk av begrepet «diskusjon», ligger altså i hva de oppfatter som formålet med diskusjonen. Mens lærerne sier at forskjellige personer kan ha forskjellige formål med diskusjonen, er de tydelige på at for dem er det ideelle formålet først og fremst å belyse emnet som blir diskutert. Elevene er derimot langt mer tvetydige. På den ene siden snakker de om at formålet med diskusjonen er å belyse emnet som blir diskutert, komme frem til en felles enighet eller å forstå hverandre. Med dette sier elevene også implisitt at diskusjonsdeltakerne må være åpne for å la seg påvirke og at de skal være mest mulig rasjonelle, fornuftige og reflekterte. På den andre siden sier elevene både direkte og indirekte at formålet med diskusjonen er å «vinne», og omtaler gjerne diskusjonen som en slags konkurranse. Dette på sin side impliserer at diskusjonsdeltakerne *ikke* er åpne for å la seg påvirke av andres meninger og bedre argumenter. Vi vil i kapittel 4.3 se på hvilke didaktiske implikasjoner denne forskjellen på lærernes og elevenes forståelse og bruk av diskusjonsbegrepet kan føre med seg.

4.2 Diskusjonen som undervisningsmetode

Vi har nå sett på hvordan lærerne og elevene i undersøkelse forstår og bruker begrepet «diskusjon» og vi har sammenliknet disse forståelsene. Vi vil nå se på diskusjonen som undervisningsmetode, og forsøke å svare på hvordan lærere begrunner at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode (P2) og hvilket læringsutbytte elevene opplever at de får ut av diskusjonen som undervisningsmetode (P3). Deretter vil vi sammenlikne lærernes begrunnelser med elevenes opplevde læringsutbytte.

4.2.1 Lærernes begrunnelser

I dette avsnittet tar jeg opp problemstillingen om hvordan lærere begrunner at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode. Jeg vil sette et skille mellom to forskjellige typer

begrunnelser. Skillet går mellom begrunnelser som tar utgangspunkt i *hva* elevene skal lære, og begrunnelser som tar utgangspunkt i *hvordan* elever lærer. I spørsmålet om hva elevene skal lære, er det særlig to begrunnelser som trekkes frem som særlig viktige hos alle de tre lærerne i undersøkelsen.

Den første går ut på at lærerne begrunner bruken av diskusjonen med at den kan lære elevene at en sak sjelden er svart/hvitt med kun en riktig og en gal løsning, men at en sak som oftest har flere sider. Alle de tre lærerne uttrykte eksplisitt at dette for dem var et sentralt formål med å bruke diskusjonen som undervisningsmetode, her illustrert ved følgende tekstutdrag fra læreren ved skole 2:

L: Jeg tror det er viktig å lære elevene at, når de kommer ut herfra, altså i samfunnet, så er ikke alt svart/hvitt. Det er ikke alltid bare... enten så er det riktig eller så er det galt. Det finnes flere løsninger og flere argumenter for en sak. En sak har flere sider.

Den andre begrunnelsen for å bruke diskusjonen som undervisningsmetode som ble trukket særlig frem av lærerne og som tar utgangspunkt i hva elevene kan lære av diskusjonen, var at de mente at det å diskutere er en viktig ferdighet som elevene burde trenes opp i. Dette innebærer at elevene blant annet skulle lære å argumentere, lytte til og respektere andres meninger, vurdere gyldigheten ved argumenter og lære seg til å være mer åpen. Alle lærerne mente at det å diskutere er en ferdighet som kommer elevene selv til nytte, men de mente også at det å lære seg å diskutere hadde et dannelsesperspektiv. For eksempel uttalte læreren ved skole 2 at diskusjonen er «øvelse i demokrati» der elevene blant annet lærer å respektere andre meninger enn sine egne, og da læreren ved skole 3 ble spurt om diskusjonen er en viktig ferdighet som elever burde lære, var svaret følgende:

L: Det er kjempeviktig. De skal bli aktive medborgere. Det er klart at de bør kunne diskutere. (...) Det handler om å ikke bare... kjøpe det første argumentet du hører, men tenke litt selv. Det handler ikke bare om å få gode karakterer i samfunnsfag. Det handler om å danne... Det handler om demokratiet.

For denne læreren innebar det at elevene skulle lære å diskutere også to elementer som de andre lærerne ikke var inne på. For det første uttrykte denne læreren eksplisitt at elevene skulle lære å være kritiske og tenke selv. For det andre var læreren spesielt opptatt av at elevene skulle forstå at formålet med en diskusjon ikke bare er å fremføre *sine* argumenter og prøve å «vinne». En annen måte å se dette på, er at læreren ønsket å lære elevene forskjellen på diskusjon og debatt, og oppfordre dem til å velge diskusjonen fremfor debatten.

Et annet spørsmål jeg stilte lærerne, var om de mente at diskusjonen var en egnet undervisningsmetode for å øke elevenes kunnskap og forståelse om et tema. Læreren ved skole 1 mente at en diskusjon hjelper elevene til å forstå tema bedre, og forklarte dette med at elevene får engasjement for tema og de «får luftet meningene sine». Læreren ved skole 2 mente også at elevene fikk økt kunnskap og forståelse om et tema gjennom diskusjonen. Dette begrunnet læreren med at de fikk se flere sider av saken og at de får et eierforhold til undervisningen ved at de aktivt deltar, som også fører til at de får økt kunnskap. Læreren ved skole 3 mente imidlertid ikke at diskusjonen kunne gi elevene økt kunnskap og forståelse, med mindre man arbeidet med emnet på forhånd eller i etterkant. Det «å dra en diskusjon rett opp av hatten» uten å ha noe spesielt formål, kanskje annet enn å aktivisere en tredjedel av klassen mens resten er likegyldig, oppfattet læreren som meningsløst og som «minste motstands vei».

Når det er sagt, mente imidlertid læreren at en diskusjon som er godt planlagt *kan* gi masse kunnskap, noe læreren forklarer med at «[elevene] lærer seg ting som de kanskje ikke hadde giddet ellers». Ut fra denne tankegangen er det ikke diskusjonen i seg selv som sørger for at elevene får større kunnskap og forståelse. Kanskje vi heller kan se på diskusjonen som en slags «gulrot» – en artig undervisningsmetode som motiverer og engasjerer elevene til å arbeide og sette seg inn i emnet som diskusjonen skal handle om.

Vi skal nå se på hvordan lærerne begrunner bruken av diskusjonen som undervisningsmetode ut fra *hvordan* de mener at elevene lærer. Dette er et spørsmål pedagoger enda ikke har et klart svar på, så det er ikke rart at lærerne i undersøkelsen er noe vage og ikke helt klarer å sette ord på hvorfor de mener elevene lærer av å diskutere. Læreren ved skole 1 påstår for eksempel at «veldig mange lærer av [å diskutere] på en annen måte enn å bare sitte å jobbe med noe og skrive på noe».

Det er vanskelig å si hva denne læreren egentlig mener med at elever lærer «på en annen måte», men det er tydelig at læreren mener at diskusjonen har noe unikt over seg som har noe å si for hvordan elevene lærer. Lærerne ved skole 2 og 3 har noe mer presise forklaringer, men fortsatt er deres begrunnelser åpne for flere tolkninger. Læreren ved skole 2 sier for eksempel at elever lærer av å diskutere fordi «da får [elevene] på en måte mulighet til å være med å delta. På en annen måte enn... hvis de bare får tredd kunnskapen nedover huet». Da læreren ved skole 3 ble spurt om hvorfor elevene lærer av å diskutere, var svaret følgende:

L: Jeg tror at elevene lærer av det fordi jeg tror elevene, dette har jo med læringssyn å gjøre selvfølgelig, men... hvis elevene bare skal høre på meg og bare lese i boka, så er det ikke sikkert de husker så veldig mye. Hvis elevene aktiviserer sitt eget hode, så tror jeg at de lærer mer.

I: Så det er rett og slett basert på tanken om at aktive elever lærer bedre?

L: Ja. Det er på en måte... vi vet jo at det er vanskelig å lære, og man må aktivisere hodene deres, og dette er en måte å aktivisere hodene deres på, akkurat som at man sitter og gjør oppgaver og sånn.

Det virker som lærerne ved skole 2 og 3 mener at elevdeltakelse og -aktivitet er viktige elementer ved diskusjonen, men hvordan skal vi tolke disse begrunnelsene på hvorfor lærerne bruker diskusjonen som undervisningsmetode. En tolkning kan være at lærerne ved skole 2 og 3 her fremmer et konstruktivistisk læringssyn. Et konstruktivistisk læringssyn er karakterisert nettopp av at elevdeltakelse og -aktivitet står sentralt. Utsagnet «hvis elevene aktiviserer sitt eget hode, så tror jeg de lærer mer» kan nettopp tolkes som at læreren mener at elevaktivitet setter i gang en læringsprosess der elevene konstruerer sin egen kunnskap.

Også læreren ved skole 2 sitt utsagn der han tar avstand fra å «tre kunnskapen nedover hodet» på elevene, kan tolkes som at læreren ikke mener kunnskap er noe som kan overføres, men må konstrueres av det enkelte individet. Samtidig kan dette utsagnet fra læreren ved skole 2 tolkes annerledes. Kanskje læreren ikke nødvendigvis tar avstand fra å «tre kunnskapen nedover hodet» på elevene ut fra et konstruktivistisk læringssyn, men ut fra tanken om at elevdeltakelse er et gode i seg selv.

Mye taler for at lærerne i undersøkelsen hovedsakelig begrunner bruken av diskusjon som undervisningsmetode med at den kan lære elevene til å se at en sak gjerne har flere sider og øve elevenes ferdigheter til å diskutere. Dette begrunnet lærerne særlig ut fra et dannelsesperspektiv, for elever trenger ferdigheter i å diskutere for å kunne bli «aktive medborgere». Lærerne påpekte også at elevene vil ha ren egennytte av disse ferdighetene. Videre uttrykte lærerne ved skole 1 og 2 at diskusjonen også kan gi elevene økt kunnskap og forståelse om emne som diskuteres, mens læreren ved skole 3 mente elevene kunne få økt kunnskap eller forståelse av å diskutere kun dersom de gjorde et grundig for- eller etterarbeid.

Imidlertid pekte denne læreren på at diskusjonen kunne være svært motiverende for elevene. Ved å diskutere vil elevene lære seg «ting som de kanskje ikke hadde giddet ellers», fordi de får bruk for den kunnskapen i diskusjonen. Med andre ord kan man si at læreren begrunnet bruken av diskusjonen som undervisningsmetode ut fra at den skulle være en «gulrot» som engasjerte og motiverte elevene til å prestere bedre. Lærerne er i liten grad inne på hvorfor de

mener elevene lærer av å diskutere, men i den grad de kommer inn på det virker det som de begrunner dette ut fra et konstruktivistisk læringssyn, noe som kanskje spesielt gjelder for lærerne ved skole 2 og 3.

4.2.2 Elevenes opplevde læringsutbytte

Vi har nå sett hvordan lærerne begrunner bruken av diskusjonen som undervisningsmetode, men hvilket læringsutbytte opplever egentlig elevene at de får av å diskutere? Selv om problemstillingen går ut på å finne ut hvilket læringsutbytte elevene opplever av de får ut av diskusjonen som undervisningsmetode, vil jeg også se nærmere på *hvorfor* elevene opplever at de lærer av å diskutere.

Når det gjelder *hva* elevene opplever at de lærer, peker elevene ved alle tre skolene først og fremst på at de opplever at de får mer kunnskap om et emne ved å diskutere. Elevene forklarer dette med at de gjennom diskusjonen får mer informasjon om emnet ved å få se flere sider av saken. De opplever å få det som en elev kalte «bredere kunnskap» om emnet, noe dette sitatet fra en av elevene ved skole 1 er en god illustrasjon på: «man får mer kunnskap om et tema, når det er så mange som kommer med sine meninger». Det er altså først og fremst mangfoldet av perspektiver og meninger som sørger for at elevene opplever at de får kunnskap, noe som også blir understreket av følgende tekstutdrag fra elevene ved skole 3:

I: Synes dere at dere lærer noe av faglige diskusjoner?

E1: Ja, fordi man får høre andre sine meninger, og det kan hende han sier noe jeg ikke har visst om før, ikke sant. Også lærer jeg liksom av det han sier... og... man får flere meninger enn det man kanskje får av å lese en bok. Av å lese én forfatters mening, fordi det skal ganske mye til for at forfatteren kommer med alt det som... 17 elever sier, da.

E2: Eller viser så mange sider av saken.

Elevene opplevde med andre ord at diskusjonen ga dem større kunnskap og forståelse om saken som ble diskutert på grunn av perspektivrikdommen som diskusjonen fører med seg. Samtidig virker det som om elevene også synes det å kunne se flere sider ved en sak var positivt i seg selv, selv om dette bare implisitt kommer frem. For eksempel sier en elev ved skole 2 at et formål med å diskutere kan være at man «prøver å forstå andre meninger og... istedenfor å ha ensformig syn på saken, da. Kanskje få frem andres meninger». En annen elev ved skole 2 sier senere i intervjuet at det å få flere synspunkter på en sak, gjør det mer interessant.

Også ved skole 1 og 3 finner vi liknende utsagn. Ved skole 1 sier for eksempel en elev at en fordel med å se en sak fra flere sider er at «da blir man ikke så... trangsynt. Det er jo greit å vite litt... mer. Da får man et videre perspektiv», og ved skole 3 trekker elevene frem at det er viktig for samfunnet at alle kan bli hørt. Med andre ord virker det som elevene synes at perspektivrikdom ikke bare er en kilde til kunnskap, men at det er positivt i seg selv. Elevene sier imidlertid verken direkte eller indirekte noe om de opplever å få økt forståelse for at saker generelt sett har flere sider.

Videre opplever elevene at det å kunne diskutere er en ferdighet, og at de trener opp denne ferdigheten ved å diskutere. «Du blir alltid bedre ved å trene på noe, da», påpeker en elev ved skole 2. Også elevene ved skole 1 mener at man kan bli bedre til å diskutere av å diskutere mye. Elevene her fremhevet at man ved å diskutere lærer seg å argumentere, lytte til andres meninger og se en sak fra flere sider, noe de så på som sentrale egenskaper for å kunne diskutere. Ved skole 3 var det spesielt en elev som så på diskusjonen som en konkurranse, og denne eleven mente at hvis man taper en diskusjon, får man seg en «lærepenge». Da ser man hva man gjør feil og kan «forbedre diskusjonen» til neste gang, og «da blir du bedre til å diskutere». Med andre ord mener også denne eleven at man kan bli bedre til å diskutere av å diskutere, selv om synet på formålet med diskusjonen ikke samsvarer med den idealtypiske diskusjonen.

Dermed kan vi si at elever ved alle skolene opplever at man lærer å diskutere av å diskutere, selv om de ikke legger særlig stor vekt på dette læringsutbytte. Ved alle skolene trekkes det frem at dette er en ferdighet de selv vil kunne få nytte av, for eksempel sier en elev ved skole 1 at «hvis du klarer å argumentere bra for deg selv, så kan du kanskje oppnå mer ting... at du kan få ting slik du vil ha det». Samtidig sier elevene at det er viktig for samfunnet at borgerne er gode til å diskutere, og knytter diskusjonen til en viss grad opp mot demokratiet ved å peke på at den er viktig for å kunne bli hørt av politikere.

Elevene opplever altså at de får mer kunnskap om emnet de diskuterer og at de lærer å diskutere ved å bruke diskusjonen som undervisningsmetode. Hvordan begrunner de dette? Hvorfor opplever elevene selv at de lærer av å diskutere? På dette punktet er mange av svarene til elevene vage og det finnes flere tolkningsmuligheter. Eksempler på dette finner vi både hos elevene på skole 2 og 3:

E2, skole 2: I stedet for å bare *lese* det kapitlet vi skal gjennom, så er det kanskje noen som... de leser det også, da har du lest det, du forstår det kanskje ikke, men hvis du *diskuterer* det, så kanskje... da forstår du mye mer, da.

E3, skole 3: Det er veldig mange tilfeller der du leser, og plutselig går det ut av hodet og du husker ingenting av det du har lest. Så jeg synes det er mye bedre å... snakke og diskutere, og da husker du også litt mer. Du har bilder av hva som skjedde i hodet ditt og... da kan du... litt mer om tema.

Men selv om mange av svarene til elevene er vage og vanskelige å tolke, finner vi allikevel noen mønstre som synes å gå igjen og som er verdt å kommentere. For eksempel trekker elever ved alle tre skolene frem at diskusjonen aktiviserer og engasjerer dem, og at det gjør at de opplever å lære mer. Ved skole 1 sier for eksempel en elev at «hvis du kommer med masse meninger og... bidrar aktivt, da er det også lettere å lære noe om det tema, da». En elev ved skole 3 trekker frem at eleven «liker å være en del av læringa selv», og ved skole 2 sier en elev at en diskusjon er engasjerende, og at eleven opplever engasjementet som en faktor som bidrar til at eleven lærer bedre av å diskutere. Også elevene ved skole 1 trekker engasjement frem som en viktig læringsfaktor: «Når jeg blir engasjert, da, så har jeg mer lyst til å høre på hva de andre har å si og... tenker mye mer over det... hva de egentlig sier da, og hva det betyr, på en måte».

Det vi først og fremst kan lese ut fra disse sitatene, er at elevene liker å kunne ta en aktiv del i undervisningen, og at diskusjoner er en undervisningsmetode som vekker engasjement. Samtidig opplever elevene at de lærer «bedre» eller «mer» av diskusjonen som en følge av engasjementet og/eller aktiviseringen. Ut fra et konstruktivistisk læringssyn, er ikke dette en stor overraskelse. I følge dette læringssynet er elevaktivitet en nøkkelfaktor for læring, fordi hvis elevene skal kunne konstruere sin egen kunnskap, trenger de selv å «være en del av læringa».

Samtidig kan det også hende at dette ikke handler om læringssyn, men heller hva slags undervisningsmetode elevene *liker*. Elevene som ble intervjuet var uten unntak positive til diskusjonen som undervisningsmetode, og det kan hende det rett og slett handler om at elevene blir *motiverte* av diskusjonen som undervisningsmetode, fordi de synes det er gøy å diskutere. Når elevene er motivert for å delta aktivt i undervisningen, er det ikke en unaturlig konsekvens av de faktisk lærer «bedre» eller «mer».

Et annet mønster som er verdt å kommentere, er at flere elever har påpekt at de opplever at de lærer mer av diskusjonen fordi de kan lære av hverandre. En elev ved skole 3 mener for

eksempel at «det er veldig, veldig positivt med diskusjoner, fordi da... får alle muligheten til å lære av hverandre og lære selv og si sin mening på saker, uansett hva det er» (min utheving). Følgende tekstutdrag fra intervjuet med elevene på skole 2, er imidlertid enda mer interessant i denne sammenhengen:

I: Synes dere at dere får mer kunnskap av å diskutere?

E1: Definitivt synes jeg det, men igjen er det veldig personlige meninger rundt det, da. Noen foretrekker å lese i bøker, hva andre sier, og så tenke over det selv – å drøfte med deg selv.

I: Men da har du en slags diskusjon... da også? Bare at du har den med deg selv.

E1: Du tvinger deg selv til å... ikke ta noe parti også må du se... du kan ikke se noe i svart/hvitt. Du må... drøfte med deg selv.

E2: Så drøfte med deg selv. Det er ikke alle som er så gode på det, da. Så derfor, hvis du diskuterer med andre, så hjelper det å få frem meninger. Men det går an å diskutere med seg selv, og hvis man er gode til det, så er man god til å skrive... en artikkel eller noe sånt, enn de som kanskje ikke er det. De har mer utbytte av å diskutere med andre.

Som vi ser her virker det som E1 opplever at man lærer av å «drøfte med seg selv». Imidlertid understreker E2 at ikke alle får til en slik drøfting alene, og at disse vil ha stort utbytte av å diskutere med andre slik at de kan få frem flere meninger. En sosialkonstruktivist ville pekt på at det å diskutere ligger i den proksimale utviklingssonen til disse elevene, det vil si at de ikke klarer det alene, men de kan klare det med hjelp av noen likesinnede eller noen mer kompetente. Tekstutdraget ovenfor er også interessant fordi det kan trekke tankene våre mot Bakhtins teori om at mening dannes i spenningen mellom ytringer og det dialogiske «indre overbevisende ordet».

Oppsummert kan det virke som elevene først og fremst opplever at læringsutbyttet de får av å diskutere, er at de får kunnskap om emnet de diskuterer og at de kan utvikle sine ferdigheter i å diskutere. Det er noe mer uklart hvorfor elevene opplever at de lærer «mer» eller «bedre» av å diskutere, men elevene selv trekker frem det at diskusjonen aktiviserer og engasjerer elevene. Dette er en faktor som kan bidra til økt læringsutbytte, og at elever i diskusjonen kan «lære av hverandre». Dermed kan både et konstruktivistisk og et sosiokulturelt læringssyn støtte opp om elevenes begrunnelser på hvorfor de opplever at de lærer av diskusjonen. Samtidig kan det at elevene opplever at de lærer mer av å diskuteres, forklares med at de faktisk jobber bedre fordi diskusjonen er en engasjerende og motiverende undervisningsmetode. Dette fører til at de også får et større læringsutbytte.

4.2.3 Sammenlikning av begrunnelse og læringsutbytte

Vi har nå sett på hvordan lærere begrunner bruken av diskusjonen av undervisningsmetode, og hvilket læringsutbytte elevene opplever at de får ut av å diskutere. Det neste skrittet blir derfor å se i hvilken grad lærernes intensjoner med å bruke diskusjonen som undervisningsmetode, stemmer overens med elevenes opplevde læringsutbytte. Jeg vil da ta utgangspunkt i lærernes begrunnelser.

Analysen viser at elevene først og fremst opplever at deres læringsutbytte av å diskutere, er at de får kunnskap om emnet. Dette mener lærerne også, men denne begrunnelse for å bruke diskusjonen, legger ikke lærerne særlig stor vekt på. Lærerne fokuserte mer på at diskusjonen kan utvikle visse ferdigheter og holdninger. For det første kan elevene utvikle en forståelse for at verden ikke er svart/hvit, og dermed også utvikle større toleranse og respekt for andres meninger. For det andre kan elevene utvikle sine ferdigheter i å diskutere.

Det at elevene skulle lære seg å se at verden ikke er svart/hvitt og at en sak som oftest har flere sider, var en sentral begrunnelse for å bruke diskusjonen som undervisningsmetode hos alle tre lærerne. Elevene så på perspektivrikdom som en positiv side ved diskusjonen, og de mente det var positivt at de fikk se flere sider av en sak ved å diskutere den. Det er imidlertid vanskelig å si noe sikkert om elevene utviklet en forståelse for at saker *generelt sett* har flere sider, eller om de kun så at det var flere sider av de *spesifikke* sakene som de har diskutert, for dette elevene ga verken direkte eller indirekte uttrykk for.

Den andre sentrale begrunnelsen som lærerne oppga for å bruke diskusjonen som undervisningsmetode, var at de ville utvikle elevenes ferdigheter i å diskutere. Dette opplevde også elevene som et læringsutbytte ved å diskutere, først og fremst ut fra tanken om at man alltid blir bedre i en ferdighet av å trene på den. Elevene mente selv at de ved å diskutere, eller se på andre diskutere, ville bli bedre til å diskutere. Elevene la imidlertid ikke særlig stor vekt på dette læringsutbytte, dessuten kan vi spørre oss om elevene og lærerne mener det samme med å «bli bedre» til å diskutere.

For en elev ved skole 3, betydde det å bli bedre til å diskutere at han kunne øke sine sjanser til å vinne neste diskusjon. For denne eleven kan det å bli bedre til å diskutere innebære at man blir bedre retorisk og lærer seg hersketeknikker. Læreren ved den samme skolen mener derimot at det å være god til å diskutere innebærer at man klarer å se de ulike sidene av saken og undersøke gyldigheten ved de forskjellige argumentene på en rasjonell måte. I denne

situasjonen ved skole 3, begrunner altså læreren bruken av diskusjonen som undervisningsmetode ut fra at elevene skal lære å diskutere. Samtidig opplever elevene at de lærer å diskutere av å diskutere.

Det er allikevel ikke samsvar mellom lærerens ønskede læringsutbytte og elevenes faktiske læringsutbytte, fordi det å bli bedre til å diskutere innebærer noe helt annet for eleven enn for læreren. Med andre ord må det være samsvar mellom hvordan lærere og elever forstår og bruker diskusjonsbegrepet for at det skal være samsvar mellom lærerens ønskede læringsutbytte og elevenes opplevde læringsutbytte. Det er også verdt å nevne at både lærerne og elevene mente at det å være god til å diskutere er nyttig både for det enkelte individ og for samfunnet og demokratiet.

Elevene ved alle skolene mente at diskusjoner gir dem økt kunnskap og forståelse om emnet som diskuteres. Også lærerne mente at diskusjonen kunne være egnet for dette formålet, for formålet med diskusjoner er gjerne å belyse emnet. Lærerne la imidlertid ikke noe særlig stor vekt på dette formålet. Det at elevene opplevde at de fikk økt kunnskap og forståelse om emnet, forklarte de med at de gjennom diskusjonen får mer informasjon om emnet ved at de får sett flere sider og perspektiver av saken som diskuteres. Læreren ved skole 2 trakk også frem dette som forklaring på hvorfor diskusjonen kunne gi elevene økt kunnskap og forståelse. Læreren ved skole 3 påpekte imidlertid at diskusjonen *i seg selv* ikke kunne øke elevenes kunnskap og forståelse om et emne. For- eller etterarbeid var for denne læreren en sentral forutsetning for at dette skulle være mulig.

Videre påpekte læreren at diskusjonen kunne engasjere og motivere elevene, noe også læreren ved skole 1 bemerker. Lærerne så dermed på diskusjonen som en «gulrot» for elevene. Kort oppsummert kan vi dermed si at elevene opplever at de får økt kunnskap og forståelse om et emne av å diskutere det, fordi de får mer informasjon om emnet. Lærerne trekker derimot frem at diskusjonen engasjerer elevene, og de lærer seg dermed ting «som de kanskje ikke hadde giddet ellers». Uansett hva årsaken er, ser vi her at det er samsvar mellom lærerens ønskede læringsutbytte og elevenes opplevde læringsutbytte.

Vi så også at det kan virke som lærerne har begrunnet bruken av diskusjonen som undervisningsmetode ut fra et konstruktivistisk læringssyn. Lærerne ser på diskusjonen som en måte å «aktivisere hodene» til elevene og får elevene til å konstruere sin egen kunnskap i stedet for å få kunnskapen «tredd nedover huet». Også elevene sier at de synes det er lettere å

lære hvis de bidrar aktivt og selv får være en del av læringa. Det at elevene synes at det er lettere å lære når de aktivt tar del i undervisningen, kan imidlertid også forklares med at elevene blir mer engasjert og motivert fordi de synes diskusjonen er en morsom og underholdende undervisningsmetode. De jobber dermed bedre, og opplever at det er lettere å lære. Elevene trekker også frem at de i diskusjonen kan lære av hverandre. Dette er imidlertid noe ingen av lærerne har trukket frem som begrunnelse for å bruke diskusjonen som undervisningsmetode.

4.3 Didaktiske implikasjoner

Vi har nå sett hvordan elevene og lærerne i undersøkelsen forstår og bruker begrepet «diskusjon», hvordan lærerne begrunner bruken av diskusjonen som undervisningsmetode og hvilket læringsutbytte elevene opplever at de har av å bruke diskusjonen som undervisningsmetode. Vi har også sammenliknet hvordan elevene og lærerne forstår og bruker diskusjonsbegrepet og om det er samsvar mellom lærernes begrunnelser for å bruke diskusjonen som undervisningsmetode og elevenes opplevde læringsutbytte. Jeg vil nå vurdere noen mulige didaktiske implikasjoner med utgangspunkt i funn fra analysen.

4.3.1 Ulik forståelse av formålet med diskusjonen

Jeg mener at et av de mest sentrale funnene ved denne undersøkelsen, er forskjellen mellom lærernes og elevenes forståelse av formålet med diskusjonen, fordi dette kan medføre store didaktiske implikasjoner. Denne implikasjonen kan illustreres ved å ta utgangspunkt i en tenkt situasjon der læreren og elevene i en samfunnsfagklasse har ulik forståelse av diskusjonens formål. Læreren har en idealtypisk forståelse av diskusjonen, og mener dermed at formålet med diskusjonen er å belyse emnet som diskuteres slik at man kan utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse om emnet. Elevene i klassen forstår derimot diskusjonen som en kamp der man skal kjempe, og helst få gjennomslag, for sitt standpunkt.

Analysen viste at selv om denne tenkte situasjonen kanskje er noe karikert, er det allikevel ikke et helt usannsynlig scenario. I en slik situasjon kan vi se for oss at det som i fra lærerens side i utgangspunktet var ment å være en diskusjon, raskt utvikler seg til å bli en debatt der elevene «velger side» mellom to eller tre motstridende standpunkt. Deretter forsøker de å

fremme sitt standpunkt med nebb og klør, uten noen som helst intensjon om å være åpen for å la seg påvirke. Vil dette kunne ha noe å si for elevenes læringsutbytte?

I denne situasjonen ville nok elevene kunne fått mye av det samme læringsutbytte, uavhengig av om de hadde en diskusjon eller en debatt. For begge undervisningsmetodene kan være egnet til å belyse en sak fra flere sider, og til å trene elevene i muntlige ferdigheter generelt, og til å fremføre argumenter spesielt. Man kan også se for seg at både diskusjonen og debatten gir elever trening i å granske gyldigheten av argumenter. Allikevel vil vi kunne anta at læringsutbyttet på flere områder vil være noe forskjellig når elevene diskuterer i stedet for å debattere. Som sagt vil elever både i debatten og diskusjonen kunne få trening i å granske gyldigheten i argumenter, men i debatten vil elevene være mest opptatt av å undersøke motpartens argumenter og de vil kun være på utkikk etter argumentenes svakheter, og ikke styrkene.

I diskusjonen blir både egne og andres argumenter utsatt for kritisk granskning, og evnen til å se sterke og svake sider ved både egne og andre argumenter står sentralt. Elevene som er engasjert i en debatt vil nok heller ikke ha like stor interesse av å forstå motpartens synspunkt som elever som er engasjert i en diskusjon. Vi kan også anta at diskusjonen har større potensiale til å være en del av elevenes demokratiske dannelse. Diskusjonen kan lære elevene å ha toleranse og respekt for andres meninger, bli mer engasjert i samfunnsspørsmål, lære elever å inngå kompromisser og kanskje også utvikle en egen politisk dømmekraft.

Dette var som sagt et noe karikert, men ikke usannsynlig scenario, og det illustrerer at dersom læreren og elevene i en klasse har ulik forståelse av hva formålet med en diskusjon er, kan det føre til at læringsutbyttet av diskusjonen blir noe helt annet enn det læreren så for seg under planleggingen av undervisningen. Først og fremst vil vi kunne anta at diskusjonen har et større potensiale til å utvikle elevenes demokratiske dannelse enn debatten. Dette innebærer at lærere som ønsker å utvikle elevenes demokratiske dannelse, og som mener at diskusjonen er en egnet undervisningsmetode for å nå dette målet, må være bevisste på at det kan være en forskjell i hva elevene og læreren forstår som formålet med diskusjonen. Dette kan ha implikasjoner for undervisningen. Det kan også være aktuelt for læreren å lære elevene om diskusjonen, eller trene på å diskutere ved at læreren veileder elevene, slik Dillon anbefaler (Dillon 1994:108-109). Slik kan fremtidig bruk av diskusjonen som undervisningsmetode i større grad kan oppnå den læringseffekten disse lærerne ønsker.

4.3.2 Diskusjonens x-faktor: konkurranseelementet

Jeg vil nå vie oppmerksomhet til en interessant ad-hoc-iakttakelse som kom frem under analysen, og som også kan ha didaktiske implikasjoner. Som vi har sett, peker mange av elevene på konkurranseelementet ved diskusjonen. Dette vil jeg nå se i sammenheng med at lærerne oppfattet at diskusjonen kunne være en engasjerende og motiverende undervisningsmetode.

Ved skole 3 var det en elev som pekte på at diskusjonen var konkurransepreget, og mente at dersom læreren vekte det denne eleven kalte «konkurranseinstinktet» hos elevene, ville det «gjøre folk skikkelig aktive så de faktisk får lyst til å sitte å diskutere tema – lenge». Samtidig mente elevene ved skole 1 at det å «tape» en diskusjon var «kjipt», og elever ved skole 2 mente at man alltid i starten av en diskusjon var mest opptatt av å «vinne». Kan det være slik at det er konkurranseelementet ved diskusjonen som elevene ser på som motiverende? Mange elever kan ha en sterk prestasjonsmotivasjon. Det vil si at de har en trang til å utføre noe som er bra i forhold til en kvalitetsstandard.

Dette innebærer at eleven ønsker å lykkes med utfordringer rett og slett fordi de får en god følelse av å gjøre det bra (Imsen 2008:392). Kan det være slik at mange elever ser på diskusjonen som en utfordring, og at de føler at de lykkes dersom de «vinner»? Kan dette bety at det for noen elever rett og slett er konkurranseelementet som gjør at de engasjerer seg i diskusjonen?

Samtidig som elevene kan ha et slikt konkurransefokus på diskusjonen, fremhever lærerne det som positivt at diskusjonen er en undervisningsmetode som skaper engasjement hos elevene. Læreren ved skole 3 fortalte for eksempel om en episode der elevene i klassen hadde spurt om de kunne ha en diskusjon om Israel/Palestina-konflikten. Læreren hadde da svart at de kunne ha diskusjonen, men da måtte de først lese seg opp og *kunne* noe om konflikten på forhånd. Videre fortalte læreren at da hadde elevene faktisk lest seg opp og satt seg inn i konflikten «fordi de [skulle] ha en diskusjon, og det er kjempekult».

Jeg spurte da om læreren mente diskusjonen rett og slett var en motivasjonsfaktor, og fikk da til svar at diskusjonen «gjør at de lærer seg ting som de kanskje ikke hadde giddet ellers». Denne læreren brukte med andre ord diskusjonen som en motivasjonsfaktor for at elevene skulle sette seg inn i et tema. Vi kan spørre oss om hvilke didaktiske implikasjoner vi kan

forvente i en situasjon der læreren bruker diskusjonen som en motivasjonsfaktor, og elevene lar seg motivere på grunn av deres konkurranseinstinkt og vinnervilje?

Hvis elevene lar seg motivere til innsats på grunn av konkurranseelementet ved diskusjonen, innebærer dette at deres forståelse av diskusjonen har mer til felles med debatten enn den idealtypiske diskusjonen. Du kan nemlig ikke kåre en vinner og en taper i diskusjonen, men det kan du i debatten. Dette kan da føre til situasjonen vi tok for oss ovenfor der læreren ønsker en diskusjon, men elevene i stedet ender opp med å ha en debatt – med de didaktiske implikasjonene det fører med seg. Dette innebærer at en lærer som ønsker å utnytte konkurranseelementet ved diskusjonen som en «gulrot» for å engasjere elevene, kanskje heller burde innstille seg på å holde en debatt i stedet for en diskusjon, og i stedet prøve å utnytte det potensielle læringsutbyttet som ligger i debatten.

4.3.3 Er debattens læringspotensiale undervurdert?

Ovenfor har jeg antydnet at det kan være noe forskjell på diskusjonens og debattens potensielle læringsutbytte. Imidlertid er det verdt å gå nærmere inn på om dette stemmer eller ikke. For det første kan det tenkes at noen debatter glir over til å bli diskusjoner. Som vi husker, mente en elev ved skole 2 at en diskusjon består av flere faser. Først fremfører man sine meninger, og har da et ønske om å få gjennomslag for sin mening. Dette vil si at man er engasjert i en debatt. Etter hvert begynner imidlertid selve diskusjonen. Da argumenterer man fortsatt for sin sak, men begynner også å *lytte*. Da ser man kanskje at det er gode argumenter for andre synspunkter, og man kan bli villig til å endre sin egen mening. Det som i utgangspunktet var en debatt, har glidd over til å bli en diskusjon.

Imidlertid er det ikke sikkert at alle debatter glir over til å bli diskusjoner. Allikevel kan vi tenke oss at noen elever har det samme læringsutbytte fra debatten som i diskusjonen. I en diskusjon i en skoleklasse, vil det nemlig være noen som først og fremst er tilskuere. Med tilskuer mener jeg elever som følger med på debatten eller diskusjonen, men som selv ikke deltar. Som en elev ved skole 2 påpeker, er det noen elever som foretrekker å drøfte med seg selv. I en debatt i klassen, vil vi da kunne se for oss at en slik elev lytter til de forskjellige meningene og argumentene, og deretter vurderer argumentene i sitt eget hode. For denne eleven vil det være likegyldig om klassen diskuterer eller debatterer, for eleven får allikevel presentert forskjellige meninger og standpunkt som han selv kan vurdere og reflektere over.

For det tredje kan det tenkes at personer som er engasjert i en debatt kan ha blitt påvirket av andres meninger, selv om de ikke gir uttrykk for det. Dette påpekte læreren ved skole 1:

I: Kan man endre standpunkt i løpet av en diskusjon?

L: Ja, det vil jeg absolutt si

I: Hvorfor det?

L: Nei, jeg vet ikke, kraften i det bedre argument... Altså, hvis man er åpen, så, og hører gode... god argumentasjon for ting man kanskje ikke har tenkt på fra før av, så er det ofte at man endrer mening... eller får en mer nøytral holdning til noe. (pause) *Om man på en måte innrømmer det der og da eller ikke, er jo veldig forskjellig da. Det kan jo hende at man på en måte... holder på stoltheten og ikke egentlig endrer synspunkt, men at man egentlig gjør det, enten underbevisst eller ved at man tenker på det etterpå.* (min utheving)

Denne læreren har et godt poeng, for ved skole 1 mente elevene at det er «kjipt å måtte innrømme at noen andre har gode argumenter. En elev ved skole 3 synes også det er vanskelig å endre mening, selv om den andre kommer med et godt argument: «Man vil kanskje ikke innrømme det, da... Da føler man at man har tapt». Kanskje er det rett og slett konkurranseelementet ved debatten som gjør at man ikke vil innrømme at man faktisk har endret mening, selv om man har gjort det? På den måten kan man se for seg at debatten egentlig har hatt de samme egenskapene, og læringsutbyttene, som en diskusjon.

Dette tyder på at vi ikke nødvendigvis skal undervurdere debattens læringspotensial. Selv når en klasse debatterer et emne i stedet for å diskutere det, kan elevene allikevel ha respekt og toleranse for andres meninger. De kan ha stor interesse av å forstå motpartens synspunkter, og kan endre mening som følge av gode argumenter – selv om de kanskje ikke alltid vil innrømme det. De kan også i debatten bli mer engasjert i samfunnsspørsmål og samtidig utvikle et eget standpunkt. Dermed har debatten mye av det samme læringspotensialet som diskusjonen.

Allikevel mener jeg at det er en forskjell på diskusjonen og debatten som undervisningsmetode. En debatt *kan* gli over til å bli en diskusjon, en tilskuer til en debatt *kan* diskutere med seg selv og deltakerne i en debatt *kan* endre mening selv om de ikke gir uttrykk for det. Vi ser med det at diskusjonen er idealet. Åpenheten man finner i diskusjonen, finnes ikke i debatten. Den åpenheten og refleksjonen som diskusjonen fordrer står sentralt i både den personlige utviklingen og den demokratiske dannelsen av elevene. Så selv om debattens læringspotensial kanskje ble noe undervurdert ovenfor, mener jeg fortsatt at diskusjonen har et større potensiale til å utvikle elevenes demokratiske dannelse enn debatten.

5 Kritiske innvendinger

I dette kapittelet vil jeg undersøke noen kritiske innvendinger mot noen sentrale aspekter ved oppgaven. Først vil jeg evaluere undersøkelsen ved å se nærmere på om den er troverdig og overførbar, og deretter vil jeg se på om den ideelle diskusjonen som jeg presenterte i teorikapittelet er mulig innen skolens rammer.

5.1 Evaluering av undersøkelsen

Jeg vil her forsøke å gi en mest mulig objektiv og kritisk vurdering av undersøkelsens kvalitet med utgangspunkt i begrepene troverdighet og overførbarhet. Dette er vanlige mål på kvalitet i undersøkelser med en kvalitativ tilnærming (Johannessen m.fl. 2008:198). Ofte blir også begrepet pålitelighet inkludert som et mål på kvalitative undersøkelsers kvalitet.

Pålitelighet er et begrep som gjerne brukes i stedet for begrepet reliabilitet av forskere med en kvalitativ tilnærming. Reliabilitet handler om metoden som er blitt brukt i undersøkelsen er konsistent, og et sentralt spørsmål er hvorvidt man ville fått de samme resultatene dersom man gjentok eller reproduserte undersøkelsen (Østerud 1998, Ary m.fl.2010:502). Johannessen m.fl. mener at slike krav om reliabilitet er lite hensiktsmessig innenfor kvalitativ forskning. Dette begrunner de med at undersøkelser med en kvalitativ tilnærming ikke benytter strukturerte datainnsamlingsteknikker, observasjonene er verdiladede og kontekstavhengige og forskeren bruker seg selv som instrument. Alt dette gjør at det blir tilnærmet umulig å reprodusere en undersøkelse med kvalitativ tilnærming (Johannessen m.fl. 2008:199). Østerud hevder at reliabilitetsbegrepet innen kvalitativ forskning i praksis er lite relevant, eller ikke relevant i det hele tatt (Østerud 1998:122). Det er imidlertid mulig å styrke påliteligheten ved en undersøkelse ved å gi leserne en åpen og detaljert fremstilling av forskningsprosessen og en inngående beskrivelse av konteksten (Johannessen m.fl. 2008:199), og dette er noe jeg har forsøkt å oppfylle i denne undersøkelsen.

5.1.1 Troverdighet

«Credibility or truth value involves how well the researcher has established confidence in the findings based on the research design, participants and context» (Ary m.fl. 2010:498). Det

sentrale spørsmål når det gjelder troverdighet, er hvor gode data forskeren har fått. At en undersøkelse er troverdig innebærer dermed at leserne skal ha tillit til at forskningen, og dermed også resultatene, er av god kvalitet (Thagaard 2004:178). Troverdighet dreier seg om «i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen m.fl. 2008:199). I undersøkelser med kvalitativ tilnærming, finnes det ingen objektive kriterier som kan påvise troverdighet eller ikke. Det er opp til forskeren å argumentere for undersøkelsens troverdighet (Thagaard 2004:178).

I metodelitteraturen finnes det mange eksempler på grep forskere kan ta for å styrke en undersøkelses troverdighet. Blant annet kan man benytte seg av metodetriangulering, respondentene kan få kommentere forskerens analyse eller flere forskere delta i prosjektet (Thagaard 2004:178, Ary m.fl. 2010:498-501, Johannessen m.fl. 2008:199). Som en følge av undersøkelsens tidsbegrensninger, har jeg ikke kunnet benytte meg av disse metodene for å styrke undersøkelsens troverdighet. Dette gjør undersøkelsen og resultatene mer sårbar for at jeg har latt mine egne persepsjoner og fordommer sette preg på oppgaven og hindret en mer objektiv tilnærming, både under datainnsamlingsprosessen og analysen.

Jeg har imidlertid forsøkt å kompensere for dette ved å gjøre undersøkelsen mer troverdig på andre måter. Jeg har forsøkt å gi en fyldig beskrivelse av hele forskningsprosessen slik at leserne i størst mulig grad har kunnet «ta del i» undersøkelsen. For at intervjuene med mine respondenter skulle gi mest mulig relevante data, gjennomførte jeg et pilotintervju med en samfunnsfaglærer med over 30 års erfaring fra undervisning i samfunnsfag. Under intervjuene brukte jeg båndavspiller for å få en mest mulig presis gjengivelse av respondentene, noe som gir mer uavhengige data enn man får av notater. Jeg har også forsøkt å ha et mest mulig reflektert forhold til min egen posisjon, slik at jeg har kunnet luke vekk mest mulig av de oppfatningene og fordommene jeg kan ha hatt før og underveis i prosessen. Dette er grep man kan ta for å kunne styrke undersøkelsens troverdighet (Ary m.fl. 2010:498-501, Thagaard 2004:178).

Når man skal vurdere en undersøkelses troverdighet, er det to sentrale spørsmål man må stille seg. For det første må man spørre seg om respondentene forteller det de tror forskeren vil høre. Det at man risikerer at respondentene forteller det de tror forskeren vil høre, er en konsekvens av at det i en intervjusituasjon etableres en relasjon mellom forsker og respondent. Respondentenes svar kan derfor bli preget av hvordan de ønsker å fremstå i forhold til forskeren. For eksempel kan respondentene ha et ønske om å fremstille seg selv i et

godt lys, og de forteller dermed forskeren det de tror forskeren ønsker å høre (Thagaard 2004:99-100).

I denne undersøkelsen kan det for eksempel hende at lærerne og elevene har tilpasset sine svar til mine kommuniserte og/eller ikke-kommuniserte normer om hvordan en diskusjon burde defineres. Dette kan for eksempel ha gitt utslag i det som jeg har omtalt som en «didaktisk korrekthet» (jf. kapittel 4.1.1) hos lærerne, eller i at elevene har overdrevet sitt opplevde læringsutbytte av diskusjonen som undervisningsmetode. Dette er noe jeg har forsøkt å motvirke. Blant annet innledet jeg intervjuene med å presisere at jeg var ute etter respondentenes ærlige mening. Videre forsøkte jeg å stille spørsmål på en nøytral måte. I tilfeller der jeg var i tvil om hva respondentene mente, forklarte jeg dem hvordan jeg hadde oppfattet svarene deres, og spurte om denne oppfattelsen var rett. Hvis jeg hadde mistanke om at respondentene egentlig mente noe annet enn det de sa, prøvde jeg å få dem til å utdype svarene sine.

Det andre spørsmålet som det er sentralt at en forsker stiller seg, er om funnene av undersøkelsen kan være et resultat av forskerens subjektive holdninger. Har forskeren klart å holde seg objektiv og selvkritisk, eller har tidligere erfaringer, fordommer eller tidligere oppfatninger påvirket tilnærmingen til undersøkelsen eller tolkningen av resultatene (Johannessen 2008:201)? I denne sammenhengen ønsker jeg å rette oppmerksomhet mot to forhold ved undersøkelsen som er relatert til dette spørsmålet.

For det første stilte jeg ledende spørsmål i intervjuene med både elever og lærere. Steinar Kvale retter oppmerksomheten mot at ledende spørsmål kan påvirke resultatene i en undersøkelse, men at de også kan brukes konstruktivt uten at de har innvirkning på resultatene i undersøkelsen (Kvale 2006:96-97). Jeg har brukt ledende spørsmål med det formål å avdekke selvmotsigelser og verifisere mine tolkninger av respondentene. Imidlertid er det en risiko for at mine ledende spørsmål har blitt oppfattet som et uttrykk for mine subjektive holdninger, og at respondentene har tilpasset svarene sine etter dette, eller følt seg «presset» til å gi de svarene de tror jeg ønsket.

For det andre har store deler av min analyse vært basert på å kategorisere respondentenes utsagn. Thagaard advarer forskere mot å forsøke og «tvinge» datamaterialet til å passe inn i forhåndsdefinerte kategorier (Thagaard 2004:107). I denne undersøkelsen kan jeg for eksempel, bevisst eller ubevisst, ha forsøkt å tolke datamaterialet slik at det skulle passe inn i

mine forhåndsdefinerte kategorier. For å motvirke dette hadde jeg en egen kategori som heter «annet». Denne koden brukte jeg for å merke meg interessante observasjoner som ikke passet inn i de andre forhåndsdefinerte kategoriene. I analysen har jeg dessuten hyppig benyttet meg av direkte sitater fra intervjuene slik at leserne selv har mulighet til å fortolke data og se i hvilken grad deres egne fortolkninger korresponderer med mine. Jeg har og forsøkt å være nøye med å skille mellom hva som er direkte informasjon fra felten og hva som er mine egne vurderinger, og jeg har forsøkt å finne alternative fortolkninger. At jeg nå gjør leserne av undersøkelsen bevisste på at mine subjektive holdninger kan ha påvirket resultatene, er også med på å motvirke nettopp dette.

5.1.2 Overførbarhet

Overførbarheten ved en undersøkelse henger sammen med «om hvorvidt en lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger» (Johannessen m.fl. 2008:200). Overførbarhet innebærer at de resultatene og eventuelle teoriene som man kommer frem til i en spesiell undersøkelse, kan settes inn i en videre sammenheng og bidra til en mer generell forståelse (Thagaard 2004:184). Hvorvidt overførbarheten er gyldig, avhenger av i hvilken grad trekkene som sammenliknes er relevante (Kvale 2006:162). Et sentralt spørsmål er hvem som avgjør om resultatene i en undersøkelse er overførbare til andre sammenhenger. I følge Kvale er det opp til forskeren å argumentere for at funnene er overførbare, mens det er opp til leseren å avgjøre om de er relevante i *sin* kontekst. Forskeren argumenterer for at sine funn er overførbare ved å presentere tilstrekkelig informasjon og beskrivelser av undersøkelsens kontekst (Ibid.).

For å vurdere overførbarheten ved denne undersøkelsen, kan vi først spørre oss om resultatene fra analysen og de didaktiske implikasjonene beskrevet i kapittel 4.3, er overførbare til andre klasserom enn de tre klassene som lærerne og elevene i undersøkelsen representerer. Elevundersøkelsen 2011 viste at syv av ti elever oppgir at samtale eller diskusjon mellom lærer og elev er en arbeidsmåte de benytter seg av en gang i uken eller mer. Diskusjonen er med andre ord en godt brukt undervisningsmetode, og jeg anser det som sannsynlig at lærere og elever, også i andre klasserom, kan ha ulike syn på formålet med diskusjonen. De kan dermed komme opp i en situasjon der læreren ønsker en diskusjon mens elevene debatterer. Jeg tror at det er en fordel for lærere å være bevisste på at denne muligheten eksisterer, og at de dermed kan gå inn for å hindre at dette blir noe problem i en diskusjonssammenheng.

Men kan resultatene fra undersøkelsen også være overførbare til andre sammenhenger eller bidra til en mer generell forståelse? Jeg vil trekke frem to mulige sammenhenger som denne undersøkelsens resultater kan bidra til å kunne være med å forklare. For det første kan vi se for oss at den tvetydige og uklare forståelsen av diskusjonens formål også kan være gyldig i befolkningen generelt. Som kapittel 2.1.7 og 2.1.8 viser, er til og med akademikere uenige i hva formålet med diskusjonen er, og bruker begrepene diskusjon, debatt og dialog om hverandre.

For det andre kan det at det ikke er samsvar mellom lærerens planlagte læringsutbytte og elevenes erfarte læringsutbytte sees i sammenheng med Goodlads læreplanteori, og være med på å illustrere viktigheten av at lærere er tydelige i å formulere hva formålet med undervisningen er til elevene.

Dette er to mulige måter å overføre funnene fra denne undersøkelsen til andre sammenhenger. Vi må allikevel huske på at overførbarheten avhenger av at det er en viss likhet mellom konteksten undersøkelsen er gjort i, og konteksten som resultatene kan overføres til. Det er opp til den enkelte leser å avgjøre om resultatene er overførbare eller ikke (Ary m.fl. 2010:501).

5.2 Er den ideelle diskusjonen mulig i skolen?

Den diskusjonen som ble presentert i teorikapittelet, var som sagt en weberiansk idealtype. Med andre ord så vi på typiske egenskaper og karakteristiske trekk ved diskusjonen. Spørsmålet er om en ideell diskusjon slik den har blitt presentert, i det hele tatt er mulig å oppnå? Og ikke minst, er den ideelle diskusjonen mulig innenfor skolens rammer? Hvis den ideelle diskusjonen ikke er mulig innenfor skolens rammer, har da undersøkelsen og undersøkelsens resultater noen didaktisk relevans i det hele tatt? Slik jeg ser det, er det tre grunnleggende problemer med den ideelle diskusjonen, som gjør seg spesielt gjeldende i skolesammenheng. Problemet med manglende åpenhet, problemet med manglende rasjonalitet og problemet med at diskusjonen ikke er maktfri. Disse problemene henger i stor grad sammen, for hvis ikke diskusjonen er maktfri, er den ikke åpen, og da kan den heller ikke være rasjonell.

5.2.1 Problemet med manglende åpenhet og rasjonalitet

Som vi husker fra kapittel 2.1.5, er diskusjonen åpen i hele syv forskjellige betydninger, og flere av disse betydningene vil være vanskelig å oppfylle innenfor skolens rammer. Det første problemet er rent praktisk. En skoleklasse består nemlig vanligvis av rundt 30 elever, og en skoletime i samfunnsfag varer som oftest i 45 eller 90 minutter. Men for at en diskusjon skal være åpen, skal den i prinsippet være åpen for alle – ikke bare de 30 elevene i klassen. Diskusjonen skal i prinsippet heller ikke ha noen tidsbegrensning for at den skal kunne karakteriseres som åpen. Spissformulert kan vi si at: «Wisdom was rarely acquired within the time-tabled limit of 35 minutes» (Bridges 1979:74).

For det andre er diskusjonen åpen på den måten at alle emner kan diskuteres. I prinsippet er dette mulig i en skoleklasse, men denne muligheten er svært begrenset. Blant annet legger læreplanverket føringer på hvilke emner og temaer elevene i et fag skal arbeide med, og dersom elevene i klassen ønsker å ha en diskusjon om noe læreren ikke anser som relevant for faget, er det nok lite sannsynlig at emnet blir diskutert. Under mine intervjuer med lærerne, kom det også frem et interessant moment. To av lærerne mente nemlig at kontroversielle spørsmål ikke egnet seg for diskusjon i undervisningssammenheng, på tross av at det er nettopp slike spørsmål som det blir anbefalt at man skal diskutere for å gi elever demokratisk dannelse (Hess 2009). Lærerne mente at når temaet er for kontroversielt, kunne det føre til at frontene blir veldig harde, at elevene blir påståelige og usaklige og at man får ikke til en ordentlig diskusjon. Dermed ser vi at i praksis er ikke alle emner åpne for diskusjon i skolen.

For det tredje må deltakerne være åpne for å la seg påvirke. Dette er igjen noe som i prinsippet er mulig, men som undersøkelsen viste, er dette noe vi ikke kan ta for gitt. Som elevene påpekte, så ønsker man gjerne å vinne diskusjoner. Også lærerne innrømmet at man lett kan bli styrt av følelser, og at man ikke alltid er innstilt til å forholde seg til argumenter fra motparten, uansett hvor godt det er. Elevene og lærerne i denne undersøkelsen er imidlertid ikke alene om dette.

Richard Petty er en anerkjent forsker på meningsdannelse, og hans forskning har vist at hvis folk først har dannet seg en selvstendig mening om et emne, så blir de enda mer overbevist om at de har rett hvis de blir møtt av motstand og argumenter. En studie utført ved universitetet i North Carolina, bygger opp under disse resultatene. Studien konkluderer med at jo mer folk med motsatte holdninger diskuterer, desto mer uenige blir de (Karkov 2010).

«Hva man velger å tro på, er det ofte våre verdier, meninger og fordommer som avgjør – ikke fakta» oppsummerer Høyre-politiker Fredrik Gierløff i en kronikk i Aftenposten (Gierløff 2011).

Ved å ikke være åpne for å la seg påvirke, vil diskusjonsdeltakerne som en uunngåelig konsekvens heller ikke være rasjonelle. Egne verdier, meninger og fordommer blir avgjørende, mens fakta blir satt til side. Dette viser at åpenhet og rasjonalitet er moralske og intellektuelle kvaliteter som er gjensidig avhengige av hverandre, og innebærer at problemet med åpenhet også er et problem med rasjonalitet.

5.2.2 Problemet med at diskusjonen ikke er maktfri

Sist, men ikke minst er diskusjonen åpen dersom ingen relevante argumenter, beviser, standpunkter eller kritikk blir hindret i å bli fremført. Dette prinsippet er tett knyttet til at diskusjonen skal være maktfri, noe som innebærer at deltakerne er både formelt og substansielt like. Det vil si at alle deltakerne har lik rett til å sette dagsorden, uttrykke sin mening og kritisere forslag, og at ingen kan spille en autoritær rolle eller påvirke andre ut fra sin posisjon (Cohen 2003:347).

Dette innebærer at lærer og elev må være likeverdige partnere i et subjekt-subjekt-forhold. I virkeligheten er imidlertid dette forholdet asymmetrisk, for læreren har både formell, faglig og karismatisk makt over elevene. Lærerrollen innebærer at læreren bestemmer over undervisningen, og kan belønne eller sanksjonere elevene. Læreren besitter kunnskap og ferdigheter som elevene ikke har og læreren er, i større eller mindre grad, en identifikasjonsfigur for elevene (Bergem 1998:22-24, Henriksen 2005:123, Englund 2004:258). Når læreren har denne makten over elevene, vil da en ideell diskusjon være mulig i klasserommet?

Selv om læreren har makt, er det blitt foreslått flere mulige måter å begrense denne makten på. John Krejsler har for eksempel fremhevet at læreren kan velge å bruke en deltakende strategi i klasserommet. En deltakende strategi er inspirert av Habermas og kraften i det bedre argument, og søker etter å etablere et subjekt-subjekt-forhold til elevene for å få til en likeverdig samtale og gjensidig forståelse på bakgrunn av gode argumenter (Krejsler 2001:56, 62). En deltakende strategi innebærer at alle standpunkt og argumenter, spesielt autoritetenes meninger og tradisjonelle oppfatninger, blir kritisk gransket (Englund 2004:259-262). I

praksis vil det si at læreren må gå med på «å gi grunner for sin gjøren og laden» på lik linje med elevene. Intensjonen med dette er at læreren og elever skal bli likestilt, fordi læreren da har «trådt inn i et rike der vår felles rasjonalitet, og ingen enkeltperson, er konge» (Fastvold 2009:125). Ved å følge denne strategien, skal i teorien lærerens makt begrenses eller fjernes helt slik at lærer og elevene blir likestilte.

En slik holdning innebærer imidlertid en noe naiv og endimensjonal anskuelse av relasjonene mellom læreren og elevene i en klasse. Det er nemlig ikke bare opp til læreren å avgjøre om et forhold er likeverdig og maktfritt eller ikke. Læreren kan godt oppfatte sitt forhold med elevene som likeverdig og maktfritt, men elevene vil nok allikevel oppfatte læreren som en med makt over dem. I dette tilfelle er det nok enklere å forstå diskusjonen fra Foucaults perspektiv i stedet for Habermas'. For Foucault vil diskusjonen være et spill med egne regler der deltakerne har bestemte roller og relasjonene er preget av makt. Dette innebærer at man må si det som forventes ut fra hvilken rolle man spiller og hvilken maktposisjon man har (Krejsler 2001: 57).. Dette kan medføre at elevene ikke oppfatter at diskusjonen er maktfri, og sier dermed det de tror læreren vil at de skal si.

Dermed virker det som en deltakende strategi der læreren forsøker å bli elevenes likemann, ikke har noen særlig sjanse for å lykkes. Men hva om læreren ikke er i klasserommet? Englund foreslår nettopp dette grepet for å fjerne lærerens makt. I følge Englund er det kun genuine elevdiskusjoner som kan gi mening og forståelse rundt det temaet som blir behandlet. Lærerens rolle skal da være å indirekte initiere hvilket tema som skal behandles (Englund 2004: 262-264). Men også dette forsøket på å løse problemet med makt er problematisk. For det er ikke nødvendigvis slik at dersom læreren går ut av klasserommet, blir klasserommet maktfritt. Englund overser da det faktum at også elevene har relasjoner seg i mellom som kan være preget av maktforhold. En elev ved skole 1 poengterte for eksempel at «Elevene hører på de som... de synes er litt kule, eller som de liker, da».

De to forrige strategiene har hatt som mål å begrense lærerens makt i diskusjonen, enten gjennom et forsøk på å likestille seg med elevene, eller ved å ikke til stede i klasserommet. Henriksen påpeker imidlertid at «den lærer, der ikke erkender, at han udøver magt, står i fare for ikke at erkende sin magts grænse (...) og dermed forsvinder den etiske selvkritik» (Henriksen 2005:125). I følge Henriksen er det galt av lærere å begrense sin makt. Lærere skal heller være bevisst på den makten hun faktisk har. Henriksen trekker opp skillet mellom å være en autoritet, og å være autoritær, og hevder at en lærer med autoritet er en ressurs

(Ibid.:123). Fastvold beskriver en lærer med autoritet som en lærer som er tydelig og kan sitt fag, setter klare grenser, behandler elevene på en verdig og inspirerende måte og ikke misbruker sin makt (Fastvold 2009:57). Poenget er at lærere ikke skal frykte sin makt og autoritet, men bruke den på best mulig måte. Dette impliserer at læreren verken burde begrense sin makt eller forlate klasserommet så elevene skal få diskutere «i fred».

Både Henriksen og Fastvold mener tvert i mot at læreren skal *lede* diskusjonen, og det forutsetter at læreren har den nødvendige autoriteten. Måten læreren skal lede diskusjonen på, er etter ideal fra Sokrates. Det innebærer for det første at samtalen skal styres med myndig hånd for å hindre utgliding og forvirring. Dette innebærer bruk av tydelige regler for å føre diskusjonen i riktig retning (jf. kapittel 2.1.2). For det andre skal læreren lede diskusjonen på en sokratisk måte. Det vil si at læreren må spille uvitende, og være opptatt av å stille spørsmål. Sokrates kalte seg for klegg og jordmor, noe som innebar at han utfordret elevenes tradisjonelle oppfatninger, og dermed hjalp elevene sine til å «føde» klare, velbegrunnede tanker (Fastvold 2009:37-42).

Spørsmålet er imidlertid fortsatt om vi blir kvitt problemet med makt ved at læreren inntar rollen som uvitende diskusjonsleder? Antakeligvis ikke, for selv om læreren ikke tar del i diskusjonen, er hun allikevel til stede i klasserommet. Derfor vil det også med denne strategien være mulig for at elevene fortsatt kun sier det de tror læreren ønsker de skal si. Dessuten kritiserer Dysthe den sokratiske dialogen for at den er nøye styrt av læreren, og at målet er at den leder frem til et punkt som læreren vet om på forhånd (Dysthe 1996:112). Dermed løser ikke en sokratisk tilnærming til diskusjonen problemet med makt, og en slik tilnærming fører i tillegg til at diskusjonen ikke er åpen fordi læreren allerede vet hva målet med diskusjonen er.

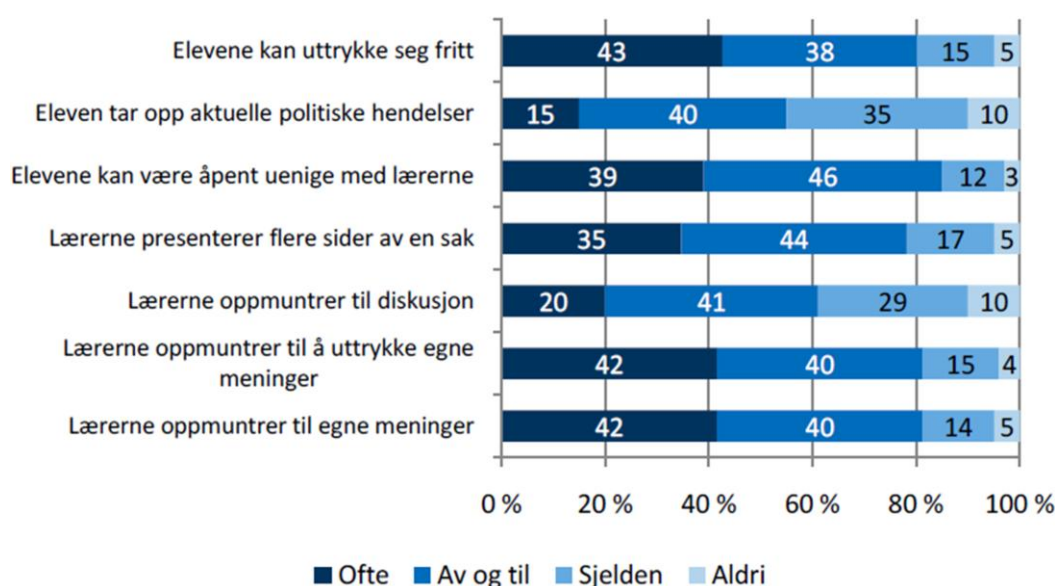
Som vi ser, er det vanskelig å komme utenom at læreren har makt over elevene, noe som kan hindre relevante argumenter, beviser, standpunkter eller kritikk i å bli fremført. Men det er ikke bare lærerens makt over elevene som kan forhindre at relevante meninger blir fremført. For det første kan elevene legge begrensinger på seg selv, enten fordi de vet at meningene sine er i mindretall, eller fordi de er redde for å såre sine medelever, noe denne eleven ved skole 1 forteller om:

E3: Jeg tror kanskje det kan være litt vanskelig for folk å argumentere i klassen, fordi... går du på en skole der det for eksempel er veldig mange... innvandrere da, så blir du jo på en måte redd for å... si i mot... innvandrere, fordi du er en minoritet. Og... jeg gikk på skole med mange innvandrere, og jeg var

liksom... jeg måtte hele tiden når vi diskuterte... passe på hva jeg sa. Men det må sikkert en innvandrer ha gjort i en i motsatt situasjon. Man føler seg jo litt sånn.. man passer på...

For det andre kan også lærere oppleve å bli hindret i å fremføre relevante argumenter, meninger, beviser eller kritikk. For lærere er underlagt læreplanverket, og det er ikke verdinøytralt. Med andre ord er læreren bundet «by the authority of prior norms or requirements» (Cohen 2003: 347).

Selv om det virker som diskusjonen aldri kan bli helt maktfri innenfor skolens rammer (og kanskje heller ikke utenfor), kan vi spørre oss hvor stort problemet med makt egentlig er. ICCS-studien målte nemlig elevenes oppfatning av åpenhet i klasserommet:



Figur 2: Svarfordeling på påstander om klimaet i klasserommet. 8. trinn, hentet fra Mikkelsen m.fl. (2011:100)

Denne svarfordelingen ser svært positiv ut. Selv om diskusjonen aldri kan bli *helt* maktfri innenfor skolens rammer, opplever de fleste elevene at de ofte eller av og til kan ytre seg fritt i klasserommet, selv om de er uenige i læreren. De fleste elevene opplever også at lærerne oppmuntrer dem til å utvikle og uttrykke egne meninger. Kan dette bety at problemet med makt ikke er noe stort problem allikevel? Før vi kommer til den konklusjonen, må vi ikke glemme at over halvparten av elevene av og til, sjelden eller aldri opplever at de kan uttrykke seg fritt og seks av ti elever opplever at de av og til, sjelden eller aldri kan være uenig med lærerne. Dermed må vi kunne si at problemet med makt er et relevant problem i den norske skolen.

5.2.3 Den ideelle diskusjonen som ideal?

Den idealtypiske diskusjonen som ble presentert i teorikapittelet er som vi nå har sett kun et ideal som det virker urealistisk å oppnå innenfor skolens rammer. Innenfor skolen kan ikke en diskusjon være helt åpen, helt rasjonell eller helt maktfri. Bridges påpeker imidlertid at disse kvalitetene heller ikke må være *fullstendig* oppfylt. For at Bridges' betingelser for diskusjonen skal bli oppfylt, holder at de *til en viss grad* er til stede (Bridges 1979:20-21). Idealtypiske fremstillinger av et fenomen, er nemlig nettopp et *ideal* som vi ikke kan forvente å finne noe eksempel på i den sosiale verden (Skirbekk 2009).

Englund påpeker at skolen ikke kan leve opp til den ideelle diskusjonen, men fremhever at det kan antakeligvis heller ingen annen konstellasjon. Han understreker videre at selv om vi ikke klarer å leve opp til den ideelle diskusjonen i skolen, burde vi allikevel holde fast på den ideelle diskusjonen som et normativt ideal, slik at vi har et ideal som vi kan strekke oss mot (Englund 2004:256). Dette er en viktig erkjennelse, og dermed kan undersøkelsens resultater være relevante.

6 Avslutning

Denne oppgaven har handlet om diskusjonen som undervisningsmetode. Dette temaet ble valgt fordi diskusjoner kan gi elevene et stort læringsutbytte. Det blir også hyppig brukt som undervisningsmetode av samfunnsfaglærere, og diskusjonen har en sentral plass i læreplanene for samfunnsfag. Oppgaven har forsøkt å gi et svar på de tre problemstillingene jeg presenterte innledningsvis:

- P1: Hvordan forstår og bruker lærere og elever begrepet «diskusjon»?
- P2: Hvordan begrunner lærere at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode?
- P3: Hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får ut av diskusjonen som undervisningsmetode?

6.1 Oppsummering

Først etablerte jeg et teoretisk fundament for oppgaven ved å undersøke spørsmålene «hva er diskusjonen?» og «hvorfor diskutere?» ut fra et teoretisk perspektiv. Med utgangspunkt i David Bridges (1979), presenterte jeg en idealtypisk diskusjon. En idealtypisk diskusjon er betinget av at mennesker snakker sammen om et emne, og flere synspunkter må være representert. Diskusjonsdeltakerne må være åpne for å la seg påvirke av andres meninger og ha som intensjonen å utvikle sin kunnskap, forståelse og/eller bedømmelse. Den idealtypiske diskusjonen forutsetter at diskusjonsdeltakerne ønsker å velge en fredelig måte å håndtere konflikter på og følge visse regler slik at diskusjonen. Deltakerne må i størst mulig grad være rasjonelle og fornuftige, og diskusjonen må foregå i et mest mulig maktfritt rom. Deltakerne må også være åpne for å la seg påvirke og inneha en kritisk og undersøkende holdning.

Videre identifiserte jeg flere mulige begrunnelser for hvordan lærere kan begrunne bruken av diskusjonen som undervisningsmetode. Lærere kan begrunne bruken av diskusjonen som undervisningsmetode ut fra et konstruktivistisk læringssyn, og med at språk, kommunikasjon og dialog har en sentral funksjon i læringsprosesser. Diskusjonen kan også bli sett på som et middel for å øke elevenes kunnskap, forståelse og perspektivrikdom, og for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter eller kritiske sans. Lærere kan også se på det å kunne diskutere som en ferdighet som kan og bør trenes opp, fordi det er til nytte for den enkelte elev og en forutsetning for et velfungerende demokrati.

Ved å analysere de kvalitative forskningsintervjuene som ble gjennomført i forbindelse med oppgaven, fant jeg følgende resultater på oppgavens problemstillinger:

Hvordan forstår og bruker lærere og elever begrepet «diskusjon»? Lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for at de har en forståelse av diskusjonen som ligger tett opptil den idealtypiske diskusjonen som er fremstilt i oppgavens teorikapittel. For lærerne innebærer en diskusjon at flere personer snakker sammen om et emne, og flere synspunkt er representert. Deltakerne er åpne for å la seg bli påvirket, og har som intensjon å belyse emnet som diskuteres. Lærerne mener også at diskusjonsdeltakere ideelt sett er fredelige og følger reglene for diskusjonen. De er rasjonelle og åpne, og diskusjonen er ideelt sett maktfri.

Imidlertid var lærerne tydelige på at ikke alle disse idealene lar seg realisere. De påpeker at ingen diskusjoner er maktfrie og at det er lett å la seg bli styrt av følelser i stedet for av fakta. De innrømmer også at de selv har problemer med å være åpen for å la seg påvirke av andre. Lærerne mener også at mange går inn i diskusjonen med det «å vinne» som formål, men de gir uttrykk for at dette ikke gjelder dem selv. Det er verdt å spørre seg om de kanskje kan ha forsøkt å fremstå «didaktisk korrekte», eller om dette representerer deres faktiske forståelse av diskusjonen.

Det som først og fremst skiller elevenes og lærernes forståelse og bruk av diskusjonsbegrepet, er at elevene har et tvetydig syn på formålet med diskusjonen. På den ene siden virker det som elevene mener at formålet er å belyse emnet som diskuteres. Samtidig gir de uttrykk for at diskusjonen er en form for konkurranse der formålet er å «vinne». En slik forståelse av diskusjonen innebærer at elevene *ikke* er åpne for å la seg påvirke, og minner heller om en debatt. I likhet med lærerne, mener også elevene at en diskusjon burde være maktfri og rasjonell, men at den ikke er det i den virkelige verden.

Hvordan begrunner lærere at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode? Lærerne i undersøkelsen la særlig vekt på to begrunnelser. For det første mente de at diskusjonen kan lære elever til å se at en sak har flere sider. Slik kan de få en forståelse om at verden ikke er svart/hvit, og at problemer gjerne er komplekse. For det andre var det viktig for lærerne at elevene lærte å diskutere, både fordi det er nyttig for den enkelte elev, men særlig fordi dette er en viktig del av elevenes demokratiske dannelse. Lærerne mente også at elevene kunne få økt kunnskap og forståelse om et emne ved å diskutere det. Læreren ved skole 3 påpekte imidlertid at det forutsatte for- eller etterarbeid. I tillegg begrunnet alle lærerne bruken av

diskusjonen med at det er en undervisningsmetode som engasjerer elevene, og mye kan tyde på at lærerne bruker diskusjonen som en «gulrot» for å motivere elevene.

Hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får ut av diskusjonen som undervisningsmetode?

Elevene ga uttrykk for at deres opplevde læringsutbytte av å diskutere, først og fremst var økt kunnskap og forståelse om emnet som ble diskutert. Dette forklarte de med at når de så flere sider av en sak, fikk de «bredere kunnskap» og et «videre perspektiv». Elevene mente også at de ble bedre i å diskutere, av å diskutere. Dette var imidlertid ikke et læringsutbytte de la særlig stor vekt på. Det er også verdt å merke seg at elevene ga uttrykk for at de synes diskusjonen er en engasjerende og morsom undervisningsmetode.

Det som skiller lærernes begrunnelse for å bruke diskusjonen som undervisningsmetode fra elevenes oppfattede læringsutbytte, er først og fremst at elevene primært mener at de kan få kunnskap gjennom å diskutere. Selv om lærerne mener at elevene kan få kunnskap gjennom diskusjonen, var ikke dette en begrunnelse lærerne la særlig stor vekt på. Lærerne fokuserte mer på at elevene kunne utvikle sine ferdigheter i å diskutere og holdninger som innebærer at de forstår at verden ikke er svart/hvit, og respekterer andre meninger.

6.2 Konklusjon

6.2.1 Didaktiske implikasjoner

Hvilke didaktiske implikasjoner kan disse resultatene føre med seg? Analysen har vist at det ikke er et usannsynlig scenario at lærere og elever har en forskjellig forståelse av formålet med diskusjonen. Dette kan føre til en tenkt situasjon der læreren ønsker å belyse et emne ved å diskutere det, mens elevene har som formål å «vinne», og ender i stedet opp med å debattere emnet. Selv om elevene kan få mye av det samme læringsutbytte gjennom både diskusjonen og debatten, har nok diskusjonen allikevel et større potensiale til å utvikle elevenes demokratiske dannelse enn debatten.

Dette er et sentralt poeng for lærere som ønsker å bruke diskusjonen som en motiverende «gulrot». For dersom det er konkurranseelementet ved diskusjonen som virker motiverende på elevene, innebærer dette at elevene forstår diskusjonen som en kamp der man kan vinne eller tape. Dermed legger man opp til å ha en debatt i stedet for en diskusjon, med de didaktiske implikasjonene det fører med seg.

6.2.2 Anbefalinger

Med utgangspunkt i funnene fra undersøkelsen vil jeg anbefale at lærere som ønsker å benytte seg av diskusjonen som undervisningsmetode, burde være bevisst på hvordan de selv forstår diskusjonen, og at deres forståelse av diskusjonen kan avvike med elevenes. Dette kan føre til at lærerens intensjoner med å bruke diskusjonen som undervisningsmetode, ikke vil samsvare med elevenes opplevde læringsutbytte. Det kan derfor være aktuelt for lærere å følge James Dillons råd om å lære elevene *om* diskusjonen, og trene dem i å diskutere gjennom veiledning.

Avslutningsvis vil jeg minne leserne på at disse resultatene er basert på et lite utvalg, og representerer på den måten ingen sikker kunnskap. For å få ytterligere kunnskap og forståelse om diskusjonen som undervisningsmetode, er vi avhengige av flere studier om emnet. Forhåpentligvis kan denne undersøkelsen allikevel være et nyttig bidrag til lærere som bruker diskusjonen i sin undervisning, ved å være et utgangspunkt for metodisk refleksjon.

Litteraturliste

Album, Dag (1994). Innholdsløs meningsfull prat. I *Sosiologisk tidsskrift* 2(2), 89-108

Alnes, Jan Harald (2011). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. Lokalisert 15.3.2012, på <http://snl.no/hermeneutikk>

Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs og Chris Sorensen (2010). *Introduction to research in education (8th Edition)*. Belmont, CA: Wadsworth

Bergem, Trygve (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Brandth, Berit (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget

Bridges, David (1979). *Education, democracy & discussion*. Windsor: NFER Publishing Company

Brodtkorb, Elisabeth, og Marianne Rugkåsa (2010). Sosiologisk og sosialantropologisk tenkemåte. I Elisabeth Brodtkorb og Marianne Rugkåsa (red.), *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Børhaug, Kjetil (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner og L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Cohen, Joshua (2003). Deliberation and Democratic Legitimacy. I D. Matraives og J. Pike (red.), *Debates in Contemporary Political Philosophy. An anthology*. Lokalisert 30.11.2011, på http://books.google.com/books?id=mM6PWyxjksYC&pg=PA342&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Diamond, Larry (1996). Is the Third Way Over? *Journal of Democracy* 7(3), 20-37. Lokalisert 13.04.2012 på http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_democracy/v007/7.3diamond.html

- Dillon, James T. (1994). *Using discussion in classrooms*. Buckingham: Open University Press
- Diskusjon. (s.a.). I *Norsk ordbok*. Lokalisert 18. januar 2012, på <http://www.ordnett.no>
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, Olga (1996). «Læring gjennom dialog» – kva inneber det i høgare utdanning? I Olga Dysthe (red.), *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS
- Dysthe, Olga (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eidsvåg, Inge (2002) Dialog eller debatt? *Samtiden hefte 4*, 2002. Lokalisert 22.04. 2012 på http://www.samtiden.no/02_4/art4.html
- Engelsen, Britt Ulstrup (2009). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Kva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Englund, Tomas. (2004). Skola för deliberativ demokrati. I P. B. Foros og P. Kjøl (red.), *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70- årsdagen 25. september 2004*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Eriksen, Erik Oddvar (1995). Introduksjon til en deliberativ politikkmodell. I E. O. Eriksen (red.), *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano
- Fastvold, Morten (2009). *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fjeldstad, Dag (s.a.). *Lesing i samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse*. Lokalisert 12.05. 2011, på http://www.skolenettet.no/nyupload/Veiledninger/Samfunnsfag/PDF/DAG_Om_samfunnsfaget.pdf

- Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S
- Gierløff, Fredrik (2011, 2. oktober). Trollene sprekker ikke. *Aftenposten*. Lokalisert 02.12. 2011, på <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article4244461.ece>
- Grønmo, Sigmund (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget
- Gunnarsen, Anja Tho (2010, 29. juni). Her er norske elever i verdensklasse. *TV2*. Lokalisert 20.05. 2012 på <http://www.tv2.no/nyheter/innenriks/her-er-norske-elever-i-verdensklasse-3239907.html>
- Habermas, Jürgen (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (red.), *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano
- Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Henriksen, Holger (2005). *Samtalens Mulighed: nye bidrag til en demokratisk didaktik*. Haderslev: Holger Henriksens Forlag
- Hess, Diana E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge
- Iglund, Mari-Ann og Olga Dysthe (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Imsen, Gunn (2008). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2008). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kalleberg, Ragnvald (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget

- Karkov, Rasmus (2010, 29. november). Diskusjon om forskning øker uenigheten.
Forskning.no. Lokalisert 11.05. 2012, på
<http://www.forskning.no/artikler/2010/november/270898>
- Koritzinsky, Theo (2008). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Koch, Hal (1991). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal
- Krejsler, John (2001). «At undervise gjennom selvbestemmelse. Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellom social ingeniørkunst og sand dialog», i T. Kvernbekk (Red) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, Steinar (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leiulfsrud, Håkon og Bjørn Hvinden (1996). Analyse av kvalitative data: Fiksérbilde eller puslespill? I Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 220-239). Oslo: Universitetsforlaget
- Mikkelsen, Rolf, Dag Fjeldstad og Jon Lauglo (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Acta Didactica (2) 2011. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De Nasjonale forskningsetiske komiteer. Lokalisert 29.03.2012 på
[http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nystrand, Martin (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I Nystrand, Martin, Adam Gamoran, Robert Kachur og Catherine Prendergast (red.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press
- Rommetveit, Ragnar (1996). Læring gjennom dialog. I Olga Dysthe (red.), *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning* (s 88-104). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS

- Skirbekk, Sigurd (2009). Idealtipe. I *Store norske leksikon*. Lokalisert 25.4.2012, på <http://snl.no/idealtipe>
- Sletnes, Kari Berit (2009). Positivism – vitenskapsfilosofi. I *Store norske leksikon*. Lokalisert 15.3.2012, på <http://snl.no/positivisme/vitenskapsfilosofi>
- Solhaug, Trond (2006.: Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, Jan (2005). Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling. Oslo: Universitetsforlaget
- Svare, Helge (2008). Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog. Oslo. Pax Forlag.
- Thagaard, Tove (2004). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tønnessen, Rolf T. og Marianne Tønnessen (2007). *Demokratisk dannelse: fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2010a). *Læreplan i samfunnsfag*. Lokalisert 6.3.2012, på <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167061>
- Utdanningsdirektoratet (2010b). *Politikk, individ og samfunn – programfag*. Lokalisert 6.3.2012 på <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=23517>
- van Ments, Morry (1990). Active talk: The effective use of discussion in learning. London: Kogan Page
- Weigård, Jarle og Erik Oddvar Eriksen (2004). Deliberasjon og demokrati. I Knut Midgaard og Bjørn Erik Rasch (red.), *Demokrati – villkår og virkninger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wendelborg, Christian, Melina Røe og Einar Skaalvik (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Lokalisert 22.05.2012 på http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?eps_language=no

Wisløff, Lisa Malvina (2010, 29. juni). Norske fjortiser på topp. *ABC Nyheter*. Lokalisert 20.05. 2012 på <http://www.abcnyheter.no/norge/100629/norske-fjortiser-pa-topp>

Woolfolk, Anita (2006). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Østerud, Svein (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1(2), 119-129

Vedlegg 1: Intervjuguide – lærere:

Informasjon:

Takk for at du stiller opp i dette intervjuet. Temaet for masteroppgaven er diskusjonen, og hensikten med masteroppgaven er å se nærmere på hvordan diskusjonen brukes i undervisning. Dette kan gi verdifulle innblikk om denne undervisningsmetoden, og det å få høre om dine erfaringer og meninger vil derfor være svært nyttig og interessant. Jeg kommer til å ta opp intervjuet på en lydopptaker, derfor er det viktig at du snakker tydelig. Lydfilen vil det kun være jeg som har tilgang til, og det vil bli slettet når jeg ikke lenger har bruk for det. Du vil bli anonymisert, og jeg har taushetsplikt. Jeg vil understreke at det finnes ingen gale eller riktige svar på noen av spørsmålene, og jeg får best utbytte av intervjuet hvis du er helt ærlig og begrunner svarene dine. Dersom noen av spørsmålene er uklare, si fra, så vil jeg omformulere dem.

Tema 1: Hvordan defineres og forstås begrepet «diskusjon»?

Her vil jeg at vi skal snakke om diskusjonen generelt, altså ikke kun om diskusjonen i skolesammenheng.

1. Kan du fortelle om en diskusjon du har deltatt i?
→ Hvorfor valgte du å fortelle om akkurat den diskusjonen?
2. Kan du med dine egne ord definere hva en diskusjon er?
3. Hva kjennetegner emner som man diskuterer? / Når diskuterer man?
4. Hvordan diskuterer man?
5. Hva er formålet med å diskutere?
6. Kan man diskutere noe alle er enige om?
7. Kan man endre standpunkt underveis i en diskusjon?
→ Hvorfor (ikke) det?
8. Hva mener du kjennetegner et godt argument?
9. Synes du det burde spille noen rolle hvem som presenterer et argument (f.eks. en professor)?
10. Hvordan vinner man en diskusjon?

Tema 2: Erfaringer med diskusjoner fra klasserommet

Her ønsker jeg å finne ut mer av hvordan diskusjonen praktiseres i ditt klasserom.

1. Hvor ofte har klassen en faglig diskusjon i dine samfunnsfagtimer?
2. Hvordan pleier diskusjonen å forløpe seg?
 - Hvem tar initiativet?
 - Er diskusjonen planlagt og forberedt eller spontan?
 - Hva slags spørsmål diskuterer dere?
 - Hvem snakker?
 - I hvilken grad snakker du?
 - Kommer dere frem til noen «løsning»?

Tema 3: Hvordan begrunner lærere at de bruker diskusjonen som undervisningsmetode?

Her ønsker jeg at vi snakker om faglige diskusjoner, med andre ord situasjoner der diskusjonen er en undervisningsmetode.

1. Hvorfor bruker du (ikke) diskusjonen i din undervisning?
2. Hva forventer du at elevene får av faglige diskusjoner? Vet elevene om disse forventningene?
3. Hvilke sterke og svake sider har diskusjonen som undervisningsmetode?
4. I hvilke situasjoner mener du diskusjonen er en særlig egnet undervisningsmetode?
5. Er diskusjonen en egnet undervisningsmetode for å gi elevene større kunnskap og forståelse om et emne?
6. Er diskusjonen en egnet undervisningsmetode for å belyse samfunnsmessige spørsmål?
7. Mener du at det å diskutere er en viktig ferdighet som elever burde utvikle?
8. Ser du på diskusjonen som et mål eller som et middel?

Avslutning:

- Er det noe du føler du ikke har fått sagt?
- Tusen takk for at du deltok!

Vedlegg 2: Intervjuguide – elever

Informasjon:

Mitt navn er Åsmund Solberg, og jeg studerer undervisningslære i samfunnsfag ved Universitetet i Oslo. For tiden jobber jeg med masteroppgaven, som er et forskningsprosjekt. Temaet for masteroppgaven er diskusjonen, og hensikten med masteroppgaven er å se nærmere på hvordan diskusjonen brukes i undervisning. Dette kan gi verdifulle innblikk om denne undervisningsmetoden, og det å få høre om deres erfaringer og meninger vil derfor være svært nyttig og interessant, så takk for at dere stiller opp.

Jeg kommer til å ta opp intervjuet på en lydopptaker, derfor er det viktig at du snakker tydelig. Lydfilen vil det kun være jeg som har tilgang til, og det vil bli slettet når jeg ikke lenger har bruk for det. Du vil bli anonymisert, og jeg har taushetsplikt. Jeg vil understreke at det finnes ingen gale eller riktige svar på noen av spørsmålene, og jeg får best utbytte av intervjuet hvis du er helt ærlig og begrunner svarene dine. Dersom noen av spørsmålene er uklare, si fra, så vil jeg omformulere dem.

I løpet av intervjuet skal vi snakke om tre forskjellige temaer. Det er litt vanskelig å si hvor lang tid intervjuet kommer til å ta, for det avhenger av hvor mye vi snakker om de forskjellige spørsmålene, men jeg antar vi vil bruke mellom tre kvarter og en time.

Tema 1: Hvordan defineres og forstås begrepet «diskusjon»?

Først ønsker jeg at vi skal snakke om diskusjonen generelt, altså ikke om diskusjonen i skolesammenheng.

1. Kan dere fortelle om en diskusjon dere har deltatt i?
2. Nå ønsker jeg at dere sammen og med deres egne ord lager en definisjon av hva en diskusjon er. Diskuter dette spørsmålet, og prøv å bli enige.
3. Når diskuterer man? Hva slags emner diskuterer man?
4. Hvordan diskuterer man? Hva skiller diskusjonen fra en vanlig samtale?
5. Hva er formålet med å diskutere? Er det flere formål ved å diskutere?
6. Kan man diskutere noe alle er enige om?
7. Hva mener dere kjennetegner et godt argument? Diskuter dette spørsmålet, og prøv å bli enige.
8. Synes du det burde spille noen rolle hvem som presenterer et argument (f.eks. en faglærer eller foreldrene deres)?

9. Synes dere man kan endre standpunkt underveis i en diskusjon? Diskuter dette spørsmålet, og prøv å bli enige.
10. Hvordan mener dere at man vinner en diskusjon?

Tema 2: Erfaringer med diskusjoner fra klasserommet

I dette temaet ønsker jeg å finne ut mer av hvordan diskusjonen praktiseres i deres samfunnsfagtimer.

1. Hvor ofte har klassen deres faglige diskusjoner i samfunnsfagtimene?
2. Hvordan pleier diskusjonen å forløpe seg?
 - Hvem tar initiativet?
 - Er diskusjonen planlagt og forberedt eller spontan?
 - Hva slags spørsmål diskuterer dere?
 - Hvem snakker?
 - I hvilken grad snakker dere selv?
 - Kommer dere frem til noen «løsning»?

Tema 3: Hvilket læringsutbytte opplever elevene at de får ut av diskusjonen som undervisningsmetode?

Vi skal nå snakke om det tredje temaet, som går ut på hvilket læringsutbytte dere opplever at dere får ut av å bruke diskusjonen som undervisningsmetode. Vi snakker derfor nå om faglige diskusjoner i samfunnsfagtimer.

1. Synes dere at dere lærer noe av faglige diskusjoner i klassen?
 - HVA? Diskuter dette spørsmålet, og prøv å bli enige.
2. Hva tror dere at læreren deres forventer at dere skal lære av å ha faglige diskusjoner i klassen?
3. Hvilke styrker og svakheter synes dere at diskusjonen har som undervisningsmetode?
4. Synes dere at dere får mer kunnskap om et emne ved å diskutere det?
5. Kan man være god til å diskutere?
 - Hvordan blir man det?
6. Er det viktig å være god til å diskutere?
 - Når (i hvilke sammenhenger) er det viktig å være god til å diskutere?

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Informasjon om deltakelse i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Mitt navn er Åsmund Solberg og jeg er masterstudent i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er diskusjon som undervisningsmetode, og jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere og elever definerer hva en diskusjon er, hva lærerne ser på som formålet ved å bruke diskusjonen i undervisningen, og hva elevene får ut av en diskusjon.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 2-3 lærere som underviser samfunnsfag på Vg1, samt 2-3 av hver av disse lærerne sine elever. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan begrepet diskusjon forstås, formålet med diskusjonen som undervisningsmetode og elevenes læringsutbytte gjennom diskusjonen som undervisningsmetode. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en halv time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdigstilt senest 1. juli 2012.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 454 71 115, eller sende en e-post til aasmusol@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning på telefonnummer 22 85 76 14 eller via e-post til d.t.o.fjeldstad@ils.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Åsmund Solberg

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest og forstått informasjonen om studien og samtykker i å delta:

(Signatur)

(Dato, sted)

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hovudtettleiken, gate 7
N-0407 Kongen
Kongen
Tlf: +47 55 58 21 12
Om: +47 55 58 96 50
red@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 275 058

Dag T. Oddsson Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 20.02.2012

Vår ref: 29239 / 1 / NSD

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29239	<i>Diskusjonen i teori og praksis</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag T. Oddsson Fjeldstad</i>
Student	<i>Asmund Solberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forrk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Nantvedt, Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Asmund Solberg, Haakon Tvetters vei 78, 0686 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 29239

Formålet med prosjektet er å undersøke i hvilken grad det er samsvar mellom den teoretiske begrunnelsen for å bruke diskusjon som undervisningsmetode, læreres begrunnelse for å bruke diskusjon som undervisningsmetode og om elever får det læringsutbytte som teorien og lærere ønsker at de skal få gjennom diskusjonen som undervisningsmetode.

Utvalget består av 2-3 lærere som underviser i samfunnsfag på VK1, og 2-3 av hver av disse lærernes elever som presterer middels godt i samfunnsfag, totalt 4-9 informanter. Utvalget rekrutteres via eget nettverk og ved hjelp av snøballmetoden. Personvernombudet anbefaler at den som formidler kontakt med respondenten innhenter samtykke til at student tar kontakt eller at respondenten selv kontakter student.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, og legger til grunn jf. telefonsamtale med student den 20.02.2012 at det i skriv til elevene fremgår at de forespørres om deltakelse i gruppeintervju. Revidert skriv til elevene sendes ombudet.

På bakgrunn av prosjektets formål og opplysningenes art, finner ombudet at unge i alderen 16-18 år kan samtykke til egen deltakelse.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju av lærerne og gruppeintervju av elevene. Intervjuene registreres som lydfiler.

Det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger i form av navn og kontaktopplysninger. Videre innhentes opplysninger om alder og navn på skole, samt opplysninger knyttet til respondentenes forståelse av diskusjonen som undervisningsmetode. Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares separat, kun tilknyttet øvrige data via en koblingsnøkkel.

Det innhentes opplysninger om tredjeperson (foreldres yrke og høyeste utdanning). Tredjeperson informeres på lik linje med det øvrige utvalget.

Dato for prosjektslutt er 01.07.2012. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydfiler slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger som f. eks. navn på skole, fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

